



Cristina Maria
Rodrigues de
Oliveira

**O trabalho de projeto e o
desenvolvimento das
aprendizagens dos alunos na
área curricular de Estudo do
Meio: um estudo no 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Relatório da Componente de Investigação de
Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadores:

Prof. Doutor Luís Carlos Santos
Prof. Fernando Almeida

Dezembro de 2016

VERSÃO DEFINITIVA

Índice

Resumo	4
Abstract	5
Agradecimentos	6
Introdução	8
Capítulo Primeiro	
Quadro Teórico de Referência	15
1. Origens do trabalho de projeto	15
2. Uma Nova Maneira de aprender	19
3. Tipos e fases dos projetos	24
Capítulo Segundo	
Enquadramento metodológico	31
1. A metodologia de investigação	31
2. Descrição do contexto onde foi desenvolvido o projeto e a posição/implicação de todos os participantes	37
3. A metodologia de intervenção pedagógica: o trabalho de projeto	37
Capítulo Terceiro	
Apresentação e interpretação da intervenção	42
Fases do projeto	42
1. Escolha do Tema ou Problema	42
2. Escolha e Formulação de Problemas Parcelares	46
3. Preparação e Planeamento do Trabalho	49
4. Trabalho de Campo	51
5. Ponto da Situação. Avaliação do Processo	54
6. Tratamento da Informação Recolhida e Preparação da Apresentação dos trabalhos aos outros grupos	59

7. Apresentação dos Trabalhos à nossa Turma e à outra Turma	59
8. Balanço	60
Capítulo Quarto	
Considerações globais	61
Referências Bibliográficas	64
Anexos	66

O presente relatório tem como tema principal o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos através do trabalho de projeto na área do Estudo do Meio, pretendendo-se refletir e compreender de que modo uma prática docente baseada nesta metodologia, contribui para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social dos seus participantes.

A metodologia de trabalho de projeto consiste na escolha de uma atividade intencionada, relevante para os que nela participam e inserida no contexto social dos alunos, que se assumem participantes ativos, desenvolvendo o seu projeto num ambiente natural, integrando e globalizando saberes.

A metodologia de investigação utilizada insere-se numa abordagem qualitativa da recolha e tratamento de dados e numa estratégia de investigação sobre a prática docente desenvolvida numa turma do 3º ano de escolaridade no âmbito da unidade curricular de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No estudo realizado, descreve-se, analisa-se e interpreta-se todo o processo de construção de um trabalho de projeto, tendo em consideração os conhecimentos anteriores dos alunos, os métodos de pesquisa utilizados, a recolha e o tratamento da informação.

A análise e a avaliação do processo e dos resultados obtidos evidenciam a importância da utilização da metodologia do trabalho de projeto na aprendizagem dos alunos, revelando-se as suas potencialidades para a aquisição de novos conhecimentos e de novas competências.

Palavras-chave: Trabalho de Projeto; Estudo do Meio; 1º Ciclo do Ensino Básico, Regiões de Portugal.

Abstrat

The main theme of this report is the development of students' learning and skills through the project work in the area of the Study of the Environment, aiming to reflect and understand how a teaching practice based on this methodology contributes to the intellectual, affective development Participation of its participants.

The methodology of project work consists in choosing an intentional activity, relevant to those who participate in it and inserted in the social context of the students, who assume active participants, developing their project in a natural environment, integrating and globalizing knowledge.

The research methodology used is part of a qualitative approach to the collection and processing of data and a research strategy on the teaching practice developed in a group of the 3rd year of schooling within the scope of the curricular unit of Stage III of the Master's in Pre-school and Teaching the 1st Cycle of Basic Education.

In the study, the whole process of constructing a project work is described, analyzed and interpreted, taking into account the students' previous knowledge, the research methods used, the collection and the treatment of the information.

The analysis and evaluation of the process and the results obtained show the importance of using the methodology of the project work in the students' learning, revealing their potential for the acquisition of new knowledge and new skills.

Keywords: Project Work; Middle study; 1st Cycle of Basic Education, Regions of Portugal.

Agradecimentos

Nesta parte tão particular do meu relatório quero agradecer a todos os meus familiares que me ajudaram a cumprir um sonho de infância «ser professora».

Quero agradecer aos meus pais que me ajudaram no que puderam, à minha avó que esteve sempre pronta para me ajudar em tudo o que eu necessitasse, e especialmente ao meu marido que sempre acreditou em mim, compreendeu os serões ao computador e os fins-de-semana a trabalhar. Finalmente, e o mais importante, quero agradecer aos meus filhos Bruna e Martim, que são o que existe mais de mais precioso na minha vida. Quero agradecer-lhes pela compreensão e pedir-lhes desculpa por nem sempre conseguir estar disponível para brincar ou para ir passear quando eles me pediam, principalmente à minha filha que viveu mais esta fase da minha vida.

Agradeço também aos meus restantes familiares e amigos, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Que comigo partilharam momentos de alegria e comigo comemoraram pequenas conquistas.

Agradeço e relembro com saudade alguns amigos que fiz durante o meu percurso académico. À minha grande amiga e cúmplice Ângela Ladeira, que comigo partilhou momentos inesquecíveis de aprendizagem. Ao meu amigo António Serra e à minha amiga Susana Banha, que partilharam comigo momentos de diversão e de algumas contrariedades que fazem parte da vida e que nos ajudam a crescer. Agradeço também a outras amigas e colegas que fiz durante esta fase da minha vida e que de alguma forma me ensinaram algo.

Quero também agradecer de forma especial a um dos meus orientadores, professor Fernando Almeida por ter sido paciente comigo e por não ter desistido de me ajudar a construir este relatório que foi particularmente difícil de concretizar.

Agradeço também à professora Helena, titular da turma onde desenvolvi o meu projeto, pela ajuda e pelo apoio que me deu. E agradeço também aos

alunos com quem tive o privilégio de estagiar, pois com eles aprendi imenso enquanto pessoa e profissional. Agradeço o carinho com que me trataram, a atenção que tinham para comigo, as festinhas que me davam na barriga quando estava grávida do meu filho, as traquinices que faziam, os abraços sinceros, os beijinhos e todo o afeto que existia entre nós.

Para mim e para todos aqueles que têm um sonho:

“A força não provém da capacidade física, mas sim de uma vontade indomável.” (Fernando Pessoa).

Para todos os professores:

“O que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.” (Rubem Alves).

“As crianças não devem aprender pela força e severidade, cabe ao professor encaminhá-los para que se divirtam com suas mentes, para que o mestre seja capaz de descobrir com precisão a tendência peculiar do gênio que existe dentro de cada um.” (Platão).

Introdução

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como tema principal o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na área curricular de Estudo do Meio Social através da metodologia do trabalho de projeto.

Este projeto desenvolveu-se no contexto do estágio curricular, que decorreu numa turma da Escola Básica do 1º Ciclo nº 5 Professor Bento Jesus Caraça, conhecida como Escola do Peixe Frito, que pertence ao Agrupamento de Escolas Ordem de Sant'Iago em Setúbal. Tratava-se de uma turma de 3.º ano de escolaridade composta por 19 alunos, sendo que um deles apresentava necessidades educativas especiais.

Desde o início da preparação deste projeto foi clara a intenção e o interesse em desenvolver uma intervenção pedagógica baseada no trabalho de projeto, pois, considero que se trata de um metodologia inovadora, que se afasta da pedagogia transmissiva tradicional, permitindo que o aluno, com a ajuda do professor, vá construindo as suas próprias aprendizagens e saberes de uma forma mais prazerosa, significativa e certamente mais duradoura. Desejava também que o projeto fosse relacionado com a área de Estudo do Meio, pois é uma área da qual eu gosto particularmente e porque também é mais abrangente e menos direcionada.

O trabalho de projeto foi desenvolvido no contexto do estágio a propósito do tema – as regiões de Portugal. Comecei por ter a ideia de trabalhar as várias regiões de Portugal, primeiro porque considero importante que os alunos tenham algum conhecimento sobre a situação geográfica das várias zonas do nosso país, segundo, porque, para algumas crianças, quando esta matéria surge como uma obrigação ou algo que devem estudar para a ficha ou para o teste, em vez de ser estimulante torna-se enfadonha e aborrecida. O que por vezes acontece é que memorizam para a ficha ou para o teste e depois esquecem. No meu caso, por exemplo, quando andava no 1º ciclo adorava a disciplina de Estudo do Meio, mas, a certa altura deixei de gostar. Depois, já no 2º ciclo do ensino Básico tive um professor de História e Geografia que era diferente, era o que eu dizia na altura, dava aulas de uma forma

completamente diferente dos outros, as aulas dele eram estimulantes e divertidas e fizeram-me voltar a gostar de “Estudo do Meio”. Posso mesmo dizer que foi um dos professores que me inspirou a querer ser professora. Por vezes, dou por mim a desejar provocar nos meus alunos o mesmo efeito que aquele professor provocou em mim, o desejo de aprender.

Assim, apesar de ter mais ou menos a noção do que queria trabalhar, não sabia bem como suscitar o interesse dos alunos, para que o projeto em vez de ser “meu” passasse a ser “nosso”. Como em abril eles iriam ter uma visita de estudo ao “Portugal dos Pequenitos”, comecei a propor-lhes o tema das regiões e das diferenças entre cada região. Por sorte, nessa visita de estudo, os alunos acharam curioso o facto das casas representadas serem diferentes umas das outras, e questionaram-nos sobre isso. Em vez de lhes responder, aproveitei o interesse deles e desenvolvi a minha ideia inicial propondo-lhes um trabalho de projeto em que tentassem descobrir por si próprios porque é que existiriam aquelas diferenças nas casas e ao mesmo tempo ficar a conhecer um pouco melhor as várias regiões de Portugal. Fiz a proposta, que foi bem aceite pelas crianças, pois consistia num desafio e motivou-os a serem eles a descobrir algo que tinham realmente curiosidade em descobrir. E foi o início do projeto.

O tema proposto à turma relaciona-se com o Bloco 6 – “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade do Programa de Estudo do Meio do 1.º ciclo do Ensino Básico, o que reforça a sua pertinência na medida em que a compreensão das configurações sociais e culturais de cada região depende da sua relação com as particularidades do respetivo ambiente natural e dos seus recursos e, por outro lado, é conhecendo as alterações que as ações humanas provocam na Natureza, que se podem promover atitudes positivas relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, assim como aprender a utilizar da melhor forma os recursos naturais, participando, desta forma, ativamente na resolução de problemas ambientais. (GDE, 2004). Assim, considerou-se que o tema das regiões se encaixava neste bloco, também porque os subtemas do trabalho que iriam ser considerados iam ao encontro dos pontos referidos no bloco 6 e eram significativos para os alunos e para o

seu meio local, por isso, tanto a professora Helena Teixeira, professora titular da turma, como o professor Fernando Almeida, orientador do projeto, concordaram com o mesmo.

Considera-se ainda que a metodologia privilegiada na intervenção pedagógica que foi concebida e desenvolvida – o trabalho de projeto, justifica-se relativamente a um contexto teórico que se passa a descrever.

A massificação escolar e a inclusão de “novos alunos” trouxeram vários problemas para o Sistema Educativo, quer ao nível da organização e gestão curricular, quer ao nível de respostas sociais que a Sociedade e o Estado lhe imputaram. Segundo Formosinho, Fernandes & Lima, e como consequência da referida “massificação” do acesso à escola, dois dos graves problemas com que as escolas se depararam foram o elevado insucesso e abandono escolar. Tais fenómenos parecem resultar do facto das “estruturas meramente de instrução” terem predominância sobre “as [estruturas] de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização” (Formosinho & Machado, 2008, p.7), o que se configura como pouco adequado à diversificação social e cultural do público escolar.

Na sequência destes problemas, na “reforma curricular” dos finais dos anos 80: foi criada a Área-Escola que dava mais atenção aos aspetos da formação pessoal e social e à educação de valores; formularam-se novos programas; emergem as avaliações formativas e os currículos alternativos.

A partir de 96 esta reforma implicou diversas mudanças curriculares, em que se insere a gestão flexível do currículo, conduzindo à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário.

No entanto, “estas alterações curriculares não só não conduziram a alterações significativas nas práticas pedagógicas” (Pacheco, cit. por Formosinho & Machado, 2008, p.8)”, como não provocaram nenhuma alteração no modelo organizacional das escolas públicas, que continuaram a ser determinadas hierarquicamente por uma instância externa. Por isso, qualquer currículo decidido centralmente, que serve para todas as escolas, que se rege pela mesma grelha, pelo mesmo ritmo de implementação dos programas, pelos mesmos conteúdos e pela mesma extensão, não tem em atenção o que

deveria ser o mais importante - as crianças e os seus diferentes ritmos, aptidões, interesses, necessidades, experiências anteriores e o contexto socioeconómico em que estão inseridas. “Na verdade o «currículo uniforme pronto a vestir», decidido centralmente, seja de «tamanho único» ou de «tamanhos standardizados», arrasta consigo uma pedagogia uniforme (...) (Formosinho & Machado, 2008, p.8)”.

As propostas pedagógicas contemporâneas relativas ao processo educativo consideram que o aluno deve estar no centro do processo ensino-aprendizagem, assumindo-se como o produtor do seu próprio conhecimento, assim como defendem que todas as atividades propostas devem ser intencionais, tendo em conta o contexto social, considerando e respeitando a atitude individual de cada aluno. No entanto, todas estas intenções acabam por ser “bloqueadas pela própria reacção regeneradora da estrutura original” (Barroso, cit. por Formosinho & Machado, 2008, p.9). Ou seja, apesar de todas as transformações curriculares e organizacionais, as escolas continuam a ter que obedecer a um mesmo currículo, e continuam a seguir, maioritariamente, um mesmo modelo de ensino: “a pedagogia transmissiva”. Esta pedagogia transmissiva está de tal forma enraizada que provoca “uma espécie de “cegueira” na análise do modo de trabalho escolar e está na base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola” (Nóvoa, cit. por Formosinho & Machado, 2008, p.9).

O trabalho docente, quando é feito de uma forma individualizada e sem interação com os pares, torna-se mais propenso a manter esta pedagogia transmissiva e fechada. No entanto, há cada vez mais professores que procuram contrariar esta forma de trabalhar. Realizam trabalhos em conjunto, colaborando entre si, adotam projetos que lhes são propostos ou envolvem-se em projetos de forma espontânea. Para Formosinho & Machado esta forma de trabalho designa-se por “*cultura da colaboração*” e “é através de projectos que os professores mais «activos» podem produzir inovações nas escolas, normalmente correspondentes a respostas locais, ao nível da sala de aula ou da escola no seu conjunto”. Distinguem-se das reformas que sendo “respostas globais (decididas centralmente, sem terem em conta a diversidade dos

contextos), para problemas locais que são os que, em cada escola e sala de aula concretas, afligem, de maneira e por razões diferentes, cada responsável escolar, cada professor e cada aluno” (Barroso, cit. por Formosinho & Machado, 2008, p.10).

Segundo Formosinho & Machado, as inovações são as micro-mudanças capazes de contornar “a aparência de rigidez e de uniformidade da pedagogia colectiva, desde logo, na disposição dos alunos na sala de aula, no tipo de trabalhos que executa e no tipo de relações que estabelecem entre si e com o professor” (Barroso, cit. por Formosinho & Machado, 2008, p10/11).

Portanto, se o trabalho colaborativo e os projetos propostos ou espontâneos que os professores assumem ajudam a superar a rigidez das uniformidades dos currículos, então também podemos pensar que pequenos projetos propostos pelo professor aos seus alunos e vice-versa, ou que surjam de forma espontânea dentro da sala de aula, também possam afetar o processo de ensino-aprendizagem.

Foi por esta razão que optei por centrar a minha intervenção pedagógica no âmbito do estágio curricular na metodologia do trabalho de projeto, teorizada por William H. Kilpatrick em 1918 – «The Project Method». Trata-se de um ato intencional para professores e alunos, em que para os professores deve ser um projeto pessoal e para os alunos deve ser visto como “o nosso projeto”, cujo objetivo é a resolução de um problema pertinente para os seus intervenientes, que deve ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem, deve constituir possibilidade de novas aprendizagens e o processo é tão ou mais importante do que o produto. Neste caso, os alunos, através de pesquisa e partilha de informação, descobriram a resposta para a sua questão inicial – razão da diferença entre as casas das várias regiões de Portugal, promovendo, simultaneamente, os seus conhecimentos sobre outros temas relacionados com a sociedade, tais como: o clima, as principais atividades económicas, certos aspetos da gastronomia e da arquitetura.

Considera-se assim, que esta perspetiva possibilita a inovação do processo educativo e para o que as propostas pedagógicas contemporâneas

apontam – o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem como produtor do seu próprio conhecimento.

Assim, tendo em conta as considerações apresentadas, definiu-se duas questões de investigação, a que este relatório pretende responder:

- O trabalho de projeto contribui para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos na área curricular de Estudo do Meio?
- Em que medida é que o trabalho de projeto permite desenvolver outras competências e saberes nos alunos?

Neste caso concreto, seguiu-se as linhas de orientação de Barbosa de Castro e Calvet Ricardo (1993), neste projeto participaram todos os elementos da turma, exceto o aluno com NEE pois ele ia apenas à sala cumprimentar os colegas e depois ia para a outra sala de NEE, onde tinha professoras de ensino especial a acompanhá-lo durante todo o tempo letivo. O projeto foi decidido, planificado e organizado de comum acordo e desenvolveu-se em oito fases: escolha do problema; escolha e formulação dos problemas parcelares; preparação e planeamento do trabalho; trabalho de campo; ponto de situação; tratamento das informações recebidas, preparação do relatório e da apresentação; apresentação dos trabalhos e o balanço. Fases estas que serão enunciadas ao longo do trabalho.

Seguidamente apresenta-se a estrutura do presente relatório. Assim, para além desta introdução, no capítulo 2., expõe-se o quadro teórico de referência, fundamentando-se a pertinência pedagógica da metodologia de projeto e descrevem-se as modalidades do seu desenvolvimento no terreno das práticas educativas. No capítulo 3 descrevem-se as opções metodológicas adotadas na implementação do trabalho de projeto, enuncia-se e justifica-se o paradigma investigativo, o método de investigação adotado no trabalho e apresenta-se a caracterização do contexto de estágio. No capítulo 4, faz-se a apresentação e interpretação da intervenção realizada, integrando os dados recolhidos e analisados na componente de investigação. Por fim, no capítulo 5,

tecer-se-ão considerações finais relativas à implementação do trabalho de projeto, ao processo desenvolvido e aos seus resultados.

Este trabalho enriqueceu-me muito, não só, a nível académico e pessoal, como também a nível profissional. Isto porque tive possibilidade de aprender imenso, nomeadamente ao nível do processo e produto final no que concerne à implementação de um trabalho de projeto.

Neste sentido, tivemos oportunidade de ao longo de dois períodos de estágio, pensar em conjunto sobre o problema a investigar, sobre os problemas parcelares, sobre a preparação e planificação do trabalho, analisando e refletindo sobre cada um dos processos.

Como já referi, uma vez que me interesse especialmente pela área de Estudo do Meio assim como por métodos de ensino diferentes do transmissivo e porque tive a sorte dos alunos que participaram neste estudo terem tido um interesse intrínseco em descobrir o motivo das diferentes construções das casas das várias regiões, consegui conciliar a área do estudo do meio com o trabalho de projeto, aproveitando os melhores impulsionadores da aprendizagem: a motivação e o interesse, relacionando a aprendizagem com a realidade social. Por outro lado, procurei desenvolver outras áreas do saber tais como o trabalho de grupo, a cooperação entre grupos, a comunicação, a utilização das novas tecnologias, a planificação e organização de textos, entre outras.

Capítulo Primeiro

Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo referem-se as várias propostas de ensino que foram surgindo ao longo dos anos e que fundamentaram e orientaram a metodologia do trabalho de projeto.

1. As origens do trabalho de projeto...

As propostas de ensino através de projetos surgiram em contraposição à pedagogia transmissiva, que ainda hoje é dominante nas escolas e que tem sido objeto de muitas críticas relativamente às suas limitações no que se refere aos seus efeitos nas aprendizagens dos alunos.

Estas propostas enquadram-se no movimento de renovação das pedagogias, que se desenvolveu principalmente a partir do séc. XIX, em que as ideias de alguns educadores tais como Pestalozzi e Froebel, antecederam as concepções do movimento da Escola Nova e da Educação Progressiva. Pestalozzi (1746-1827), com a sua pedagogia por meio dos afetos, acreditava que o amor era suficiente para desencadear o processo de autoeducação e que todas as capacidades deveriam ser igualmente desenvolvidas. "As faculdades do homem têm de ser desenvolvidas de tal forma que nenhuma delas predomine sobre as outras" (Márcio Ferrari, 2011). E Froebel (1782-1852), criador dos jardins-de-infância, defendia um ensino livre de obrigações, porque dizia que as aprendizagens dependiam dos interesses de cada um e que se faziam através da prática.

John Dewey (1859-1952), filósofo que defendia a democracia e a liberdade de pensamento das crianças, para a sua manutenção emocional e intelectual, foi considerado o representante principal do movimento da educação progressiva, "cujos princípios se baseavam na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens formais. Este movimento encarava a criança como criadora activa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas" (Vasconcelos, 1998, p. 135).

Dewey procurou enfatizar e ampliar a filosofia da educação democrática contida em Rousseau e Platão, ambos filósofos, interligando a valorização do indivíduo de Rousseau, com a perspectiva de influência da sociedade onde o indivíduo estava inserido defendida por Platão. Dewey partilhava a opinião de Vygotsky, que concebia o desenvolvimento e o conhecimento do indivíduo como um processo social, em que a sociedade e o indivíduo são conceitos indissociáveis. Ou seja, para Dewey a educação era um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência considerado como um processo individual e pessoal, sem deixar de ser social. "A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento" (Priscila Ramalho, 2011).

Tal como para Pestalozzi, também para Dewey, o desenvolvimento da criança deve ser feito como um todo, ou seja, o crescimento deve ser físico, intelectual e emocional, constituindo um dos principais objetivos da educação progressiva. Outro dos princípios desta educação é que a criança aprenda através da experiência, ou seja, aprenda realizando atividades ligadas aos conteúdos ensinados. Desta forma, vai sendo estimulada a experimentar, a desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e o entusiasmo, interligando as aprendizagens adquiridas com a experiência da realidade social. Segundo Dewey, "O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter" (Priscila Ramalho, 2011).

Outros pensadores da educação inserem-se neste movimento de renovação das ideias pedagógicas: Ovide Decroly defendia a ideia de que as crianças apreendem o mundo com base numa visão do todo e é autor do chamado "método global de alfabetização", propondo também uma educação baseada nos "centros de interesse" das crianças, que consistem em grupos de alunos/crianças organizados por faixas etárias, conforme as etapas da evolução neurológica infantil, sendo capazes de procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse (Bassan, 1978); Maria Montessori defendia o respeito pelas diferenças individuais de cada aluno e a possibilidade da criança escolher as suas atividades criando, naturalmente, uma consciência sobre si

mesmo e sobre sua própria educação (Carolina Tarrío, 2012); Célestin Freinet que desenvolveu atividades como as aulas-passeio, o jornal de classe propondo um projeto de escola moderna e democrática (Freinet, 2004); Adolphe Ferrière que defendia a educação para a liberdade, em que o desenvolvimento das crianças e das suas potencialidades deveria ser feliz e prazeroso (Jardim, Silva, Mota & Cupello, 2012); Makarenko, que criou um modelo de escola baseado na vida em grupo e na autogestão educativa (Luedemann, 2002). Todos estes pedagogos partilhavam o mesmo interesse: pretendiam insurgir-se contra o ensino tradicional, essencialmente transmissivo, centrado no professor, propondo em seu lugar um ensino ativo, centrado no aluno, sendo ele o produtor do seu próprio conhecimento.

Histórica e teoricamente o trabalho de projeto está muito próximo da pedagogia dos centros de interesse de Decroly (1871-1932), porque tal como é preconizado pela pedagogia dos centros de interesse de Decroly o trabalho de projeto sugere que o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos devem partir do interesse destes; e também está próximo dos métodos ativos da pedagogia de Freinet (1896-1966), porque as aprendizagens são mais significativas quando são os alunos que produzem o seu próprio conhecimento através da pesquisa e da investigação direta. Segundo Ricardo e Castro o que pode marcar um pouco a diferença entre o trabalho de projeto e as pedagogias de Decroly e de Freinet é a importância que se atribui à reflexão sobre: os processos de trabalho, a recolha de informação, as relações sociais que se estabelecem no grupo e a preocupação com o contexto social (Castro & Ricardo, 1993, p.11).

Segundo Kilpatrick (1871-1965) “a ideia unificadora se encontra numa atividade intencional, feita com todo o coração, e desenvolvendo-se num contexto social” (Kilpatrick cit. por Ricardo e Castro, 1993, p.11). William Kilpatrick foi um autor marcante na teorização acerca da pedagogia do projeto. Interessou-se, desde cedo, pela pedagogia e foi influenciado por autores como Pestalozzi, Froebel e Dewey e atribuía especial atenção ao aluno no processo ensino-aprendizagem e defendia que as aprendizagens deveriam ser significativas e ir ao encontro dos interesses dos alunos, ou seja, a educação

não se devia basear apenas na transmissão de conhecimentos pré-formulados que tinham que ser memorizados, limitando o pensamento e a educação do indivíduo. A procura da unificação de vários aspetos relacionados com o processo educativo fez com que Kilpatrick procurasse refletir sobre um “novo currículo” que se baseasse na ação e na experimentação, tendo em conta o contexto social e a situação individual dos alunos, e que a educação deveria ser “considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida”. “Se é fazendo que se aprende a fazer, haverá (...) melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora?” (Kilpatrick cit. por Marques, 2016, p.5).

Nesse sentido desenvolveu o projeto “The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educational Process” que apresentou num artigo publicado em 1918. Tendo sido Kilpatrick discípulo de John Dewey, podemos afirmar que o método de trabalho de projeto pode enquadrar-se nas perspetivas de renovação pedagógica da educação progressiva (Vasconcelos, 2011, p.9).

O método pedagógico baseado em projetos foi, pela primeira vez, divulgado em Portugal pela pedagoga Irene Lisboa através no seu livro “Modernas Tendências de Educação” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

2. Uma Nova Maneira de aprender...

A escola é uma instituição de carácter formal onde são desenvolvidas práticas de ensino cujo objetivo é a preparação para a vida. Assim sendo, a escola organiza e separa os saberes em disciplinas, classifica-os e racionaliza-os de forma a acelerar o processo de aquisição por parte dos alunos. No entanto esta prática, além de desprovida de significado onde os alunos são forçados a aprender algo que não sabem bem o que é nem para que serve, leva a uma diminuição de momentos de reflexão essenciais aos alunos, em que poderiam ter a oportunidade de refletir sobre o que aprenderam, desenvolver o espírito crítico, e principalmente dar sentido ao que aprenderam, consolidando saberes e capacidades. Segundo Smith, a essência do trabalho de projeto é precisamente “dar um sentido à aprendizagem no interior da escola”, (Smith cit. por Leite, 1991, p.71) por oposição à educação tradicional, que coloca o aluno no papel de mero recetor de informação não tendo em atenção os seus interesses, expectativas.

Para se aprender é essencial que haja interesse no tema a aprender, que haja uma motivação que estimule os alunos a serem criadores ativos dos seus próprios saberes e aprendizagens. Segundo Smith, as crianças têm de forma inerente o desejo e a capacidade de aprender, e perante um problema ou um desafio, o desejo de ultrapassá-lo surge de forma espontânea sendo a sua tentativa de resolução/superação “fonte de prazer e satisfação, a tal ponto que «aprender contém em si a própria recompensa» e que nenhuma outra motivação é necessária” (Leite, Malpique & Santos, 1991, p.69).

Nesta perspetiva, aprende-se a andar de bicicleta, andando; aprende-se a jogar, jogando. E mais importante ainda, aprende-se a andar de bicicleta ou a jogar determinado jogo porque se tem interesse em aprender. Mas, as escolas, como não conseguem despertar nos alunos a motivação para a aprendizagem, quando persistem dominantemente nas metodologias expositivas, utilizam as notas, as cotações, as sanções, as classificações, os prémios e quadros de honra para tentar criar “motivações” nos alunos, para forçá-los a “aprender” ou, melhor dizendo, a memorizar, matérias que não lhes interessam, que não

entendem e que não sabem ao certo para que servem. Claro que estas “aprendizagens” forçadas e sem sentido para os alunos, são temporárias, pois servem apenas para que consigam passar no teste, ou para ter uma nota boa para ganhar determinado prêmio. Por isso acreditamos que estas motivações extrínsecas não são suficientes para permitir o desenvolvimento das capacidades dos alunos, nem para consolidar as suas aprendizagens. (Leite, Malpique & Santos, 1991).

Por conseguinte, e para contornar as fragilidades do funcionamento pedagógico tradicional da Escola, o método de trabalho de projeto centra-se na importância da experiência do aluno no processo educativo, ou seja, a aprendizagem é adquirida através da ação e experimentação, “aprender fazendo”, tendo em conta os seus interesses, desejos e o seu contexto social.

A aprendizagem torna-se mais sólida e duradoura, fundamentada nos problemas e situações reais, permitindo desenvolver de forma global e transversal as capacidades e competências dos alunos. “O trabalho de projeto, ao mudar fortemente as condições em que se aprende, leva a que se aprenda mais, em maior quantidade mais coisas”. (Halté in Leite, Malpique & Santos, 1991, p.59). As aprendizagens desenvolvem-se através de ações cooperadas, previamente projetadas, baseadas num determinado propósito ou intenção, tendo sempre em conta a relação do indivíduo com o meio. “(...) dado que o ato intencional é a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática, também deveria ser tornada a unidade típica do procedimento escolar [...]” (Marques, 2016).

O conceito de projeto tem vindo a destacar-se cada vez mais nos contextos escolares devido ao papel ativo que é atribuído ao aluno no processo de ensino-aprendizagem. Mas, o próprio conceito de projeto tem sido objeto de alguma diversificação terminológica, já que diversos autores referem-se-lhe como “metodologia de trabalho de projeto”, “pedagogia de projeto”, “aprendizagem baseada em projetos”, “abordagem por projeto” ou “trabalho de projeto” (Oliveira, 2006).

Os diversos conceitos indicam-nos que “a diferença entre estes termos corresponde a uma redução da amplitude e intensidade do projecto no currículo: uma pedagogia de projecto faz do projecto o princípio organizador geral do currículo” (Santos, Fonseca, & Matos, 2009, p.27), ou seja, a pedagogia de projeto é a base onde assentam todas as propostas curriculares. Já o trabalho com projetos consiste numa prática pedagógica sobre determinado tema, que pode ser proposto pelos alunos, que através da pesquisa e da experiência desenvolvem simultaneamente a aprendizagem dos conteúdos pesquisados e do pensamento crítico, assim como de outros saberes sociais, como por exemplo: o respeito pelas diferenças, a valorização do trabalho de equipa, a saber ouvir e a expressar-se, a expor-se publicamente (Oliveira, 2006). O projeto como abordagem pedagógica centrada em problemas surge como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard cit. por Vasconcelos), ou seja, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1991, p.140).

Portanto, as diferentes designações correspondem a diferentes paradigmas, os “métodos de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho são denominações que se utilizam de maneira indistinta mas que respondem a visões com importantes variações de contexto e conteúdo” (Hernandez, cit. por Oliveira, 2006).

Mas, como Kilpatrick defende: “o nome não é importante e o conceito não é tão novo como isso” (Kilpatrick cit. por Castro & Ricardo, 1993, p. 11). Também Smith se refere à importância de identificar a essência do trabalho de projeto independentemente da diversidade das denominações e que consiste em “dar um sentido à aprendizagem no interior da escola”, de acordo com os interesses dos alunos, contribuindo dessa forma para fundamentar o que se aprende fazendo, e a sua utilidade e/ou praticabilidade na (Smith cit. por Leite, Malpique & Santos, 1991, p. 71).

Também nesta perspectiva Sartre refere que “projeto é a afirmação do ser humano pela ação”, ou seja, as crianças ao realizarem um projeto estão a ser “autoras de si próprias”. Redizendo a perspectiva socio-construtivista, que afirma que “o saber é gerado na prática social e é enquadrado cultural e historicamente” (Vasconcelos, 2011, p.10).

Pode-se ainda afirmar que no trabalho de projeto a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento” (Vygotsky, cit. por Vasconcelos, 2011, p.10), o que remete para a importância dos processos de “*negociação*” e “*consenso*”, preconizados por Bruner (1986) e as transações, que são “trocas que se baseiam numa partilha mútua de adquiridos e crenças sobre o que é o mundo, como funciona a mente, aquilo que estamos prontos a fazer, e como a comunicação se deve processar” (Bruner, cit. por Vasconcelos, 2011, p.10). Esta conceção de trocas e transações remete-nos para o conceito de “*zona de desenvolvimento proximal*” de Vygotsky, que a descreve como a distância entre o nível real de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento potencial, que a criança poderá atingir sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças mais capazes. São estas trocas e partilhas interpessoais que a escola promove que exercem um papel fundamental no desenvolvimento humano, génese social da consciência humana defendida por Vygotsky.

O trabalho de projeto surge então como uma nova maneira de aprender/ensinar na escola, partindo da curiosidade natural dos alunos sobre os aspetos do mundo que o rodeiam. Segundo Pinazza as crianças necessitam de ter espaço para poder “levantar sugestões, fazer inferências e interpretações, ou seja, formar as suas próprias ideias sobre o problema” (Pinazza, cit. por Sousa, 2015, p.7), ou problemas, e não devem ser os professores, a dar as respostas, deve-se sim estimulá-las a serem elas próprias a descobri-las. O professor deve “guiar o aluno nos seus interesses e realizações presentes para outros interesses maiores e exigidos pela vida social mais vasta do mundo dos mais velhos...” (Kilpatrick citado por Fernandes, 2014).

A maneira mais fácil de abortar o pensamento é realizando o desejo. Esse é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas (...) A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo ele acabará por fazer uma maquina de roubar queijos... (Rubem, 2004, p.23).

3. Tipos e fases dos projetos

Kilpatrick classificou os projetos em quatro tipos, que podem ajudar os educadores a decidir sobre a sua utilização e a colocar em prática esta metodologia de trabalho, tendo em conta os objetivos que se pretendem atingir:

- Tipo 1 – a intenção é produzir algo: pode ser um objeto, um brinquedo ou uma invenção, desde que seja significativa para o aluno. A produção deve partir de uma ideia ou plano, em que são sugeridas as fases: perspetivar, planificar, executar e avaliar.
- Tipo 2 – desfrutar de uma experiência estética; não havendo procedimentos ou fases a seguir. Cabe ao educador ir percebendo o melhor modo de acompanhar o projeto.
- Tipo 3 – a resolução de um problema;
- Tipo 4 – aperfeiçoar uma determinada técnica ou adquirir determinada competência; neste caso deve seguir-se as fases sugeridas para o tipo 1.

Segundo Kilpatrick, os projetos podem ser assumidos e realizados de forma individual ou coletiva, sendo que os projetos coletivos albergam um valor social, potenciando outros valores, tais como: a partilha de ideias e opiniões, o espírito crítico, o respeito mútuo, a solidariedade, a autoconfiança, entre outros: “Com uma criança que é naturalmente social e um docente competente que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter” (Kilpatrick cit. por Marques, 2016).

O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual dos seus intervenientes e, segundo Katz e Chard engloba a “sensibilidade emocional, moral e estética das crianças” que “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender (Katz cit. por Vasconcelos, 2011, p.11). Os professores e educadores devem colocar-se: no papel de aprendentes, pois cada projeto é novo e embora possamos ter orientações teóricas e ferramentas para conseguirmos tirar o melhor partido dele e do que se pretende atingir com ele vamos estar a aprender sempre mais através da reflexão e da avaliação

contínua dos processos; devem também colocar-se no papel de mediadores; e no papel de guias e organizadores de aprendizagens.

Segundo Santos, Fonseca & Matos (2009, p.28), os professores devem:

- *Deixar os alunos arriscar, mas não os deixar fracassar;*
- *Analisar e pôr em evidência os saberes e capacidades adquiridos;*
- *Privilegiar os aspetos positivos das aprendizagens;*
- *Gerir conflitos e trabalhar em equipa.*

Seguindo as tipologias de Kilpatrick, para se conseguir dar início a um projeto é essencial que se encontre: ou um problema, ou surja a intenção de produzir algo, ou de apreciar determinada beleza, ou aperfeiçoar determinada competência. Sabemos também que se o interesse surgir das crianças tem mais hipóteses de sucesso, pois à partida será regida por uma motivação intrínseca, ou seja, pelo desejo de concretizar ou descobrir algo, em que “aprender contém em si própria a recompensa” (Smith cit. por Leite, Malpique e Santos, 1991, p.69). Sabe-se também, e segundo Pinazza, que as crianças necessitam de ter espaço para poder formar as suas próprias questões e inquietações sobre o problema ou assunto. Mas sabe-se também que para que as crianças consigam expor as suas dúvidas, receios, inquietações ou desejos é necessário que se sintam seguras, confiantes e respeitadas. Por isso, Ricardo e Castro realçam a importância de se ir construindo uma relação pedagógica que dê liberdade e espaço para que as crianças possam expressar as suas curiosidades, conhecimentos e desejos de uma forma espontânea.

As fases ou etapas de um trabalho de projeto podem ter designações diferentes de acordo com os seus autores. Considerou-se pertinente apresentar três modelos de desenvolvimento de um projeto.

O primeiro modelo é proposto por Leite, Malpique e Santos que apontam três etapas principais para a metodologia de projeto, sem fronteiras definidas, e que em cada uma delas são desenvolvidas estratégias para abordar os problemas:

1. Identificação/formulação de um problema

- O problema é escolhido, clarificado, estudado quanto ao seu enquadramento, condicionalismos e exequibilidade;
- Formulam-se os problemas parcelares que levarão à clarificação do problema principal, formam-se os grupos de modo a que cada grupo se ocupe de um problema parcelar, sem perder a noção do problema principal;
- Cada grupo irá planificar o seu trabalho, distribuindo papéis e funções a desempenhar por cada um dos seus elementos, justificando as escolhas dos métodos e técnicas.

2. Pesquisa/produção

- Nesta etapa faz-se o trabalho de campo, a reflexão teórica e a produção do trabalho ou projeto;
- Recolhem-se dados;
- Tratam-se os dados recolhidos e prepara-se a ação;
- Prepara-se o relatório final e/ou o produto.
- Durante todo o processo devem ir-se fazendo avaliações relativamente ao processo dinâmico dos grupos e à produção, “as avaliações são momentos relevantes de retroação”

3. Apresentação/globalização/avaliação final

- O projeto final é apresentado;
- O problema principal é desvendado pela globalização das produções dos problemas parcelares feitos por cada grupo;
- Avalia-se o produto final, que pode desencadear novas questões que decorreram do processo, “mostrando assim que o processo é aberto, crescente e imparável”. (Leite, Malpique e Santos, 1991, p.75/76).

Para Castro e Ricardo o trabalho de projeto desenvolve-se em 8 fases:

1. Escolha do tema ou problema;

Neste ponto podem acontecer três situações-tipo:

- a) Método de formação, que pode surgir como a primeira experiência prática dos professores ou formadores ao método. Neste caso a

escolha do problema é livre devendo apenas ser do interesse de todos os participantes;

- b) Método de resolução de problemas, ou seja, há algo que não está bem (de carácter físico ou social) e todos têm interesse em mudar essa situação através da identificação da solução para o problema.
- c) Método de investigação/resolução de problemas ou temas do programa de ensino/aprendizagem ou de formação. O professor decide se deve trabalhar parte do programa ou o programa todo usando esta metodologia;
- d) Fusão dos pontos b) e c). Considerada uma das melhores formas para cumprir programas, implicando os aprendentes na aprendizagem dos conteúdos através da ação, do sentido e da sua utilidade prática.

2. Escolha e formulação dos problemas parcelares;

- a) Divididos em pequenos grupos os participantes escolhem a parte do problema ou tema que querem tratar;
- b) Definir o problema sobre a forma de uma questão;
- c) Escrevem no quadro os temas propostos pelos grupos para chegar à resolução do problema principal;

3. Preparação e planeamento do trabalho;

- a) Fazer um levantamento dos recursos, prever possíveis obstáculos e formas de os ultrapassar;
- b) Escolher e justificar o processo de recolha de informação;
- c) Planear tempos e espaços para os trabalhos;
- d) Dividir tarefas e organizar subgrupos;
- e) Preparar o trabalho de campo;

4. Trabalho de campo;

Procuram-se dados, informações e documentos que contribuam para a resolução do problema escolhido (observação direta, entrevista, recolha e consulta de documentos, livros, fotografias, vídeos, recolha de objetos, etc.).

5. Ponto da situação;

Esta fase é essencial por se tratar de uma avaliação do processo, ou seja, é uma pausa para refletir sobre o andamento das tarefas, sobre a relação entre os elementos dos grupos, sobre as dificuldades, tarefas e descobertas e sobre possíveis ajustes ou mudanças de orientação.

6. Tratamento das informações, e preparação do relatório e da apresentação;

O professor deve dar espaço para que os alunos finalizem os seus trabalhos, mostrando-se disponível para um eventual apoio ao nível do material. Deverá também indicar o tempo que cada grupo terá para a apresentação, para que os alunos possam preparar a apresentação tendo em consideração esse tempo.

7. Apresentação dos trabalhos;

- a) É nesta fase que os grupos apresentam os seus trabalhos. A sala deverá estar arrumada e os alunos dispostos corretamente para que todos possam ver e ouvir as apresentações dos outros grupos.
- b) Os grupos podem ser convidados a avaliar ou apreciar o trabalho dos outros grupos, por exemplo: o grupo A avalia o grupo B, que por sua vez avalia o C, etc.
- c) O professor deverá recordar os tempos limite de apresentação para que todos tenham o mesmo tempo.
- d) É importante que haja um momento de avaliação do processo e dinâmica do grupo antes ou depois das apresentações.

8. Balanço;

- a) Cada grupo deverá fazer o balanço e apreciação da apresentação do grupo que tinha que avaliar, caso tivesse que o fazer;
- b) O professor/formador faz a síntese final analisando o contributo de cada grupo
- c) São feitas as felicitações finais a todos os participantes pelo trabalho realizado.

Segundo Vasconcelos, as fases do trabalho de projeto são quatro:

1. Definição do problema

- a) Formula-se o problema ou as questões a investigar, preveem-se as dificuldades e formas de as ultrapassar e o assunto em estudo.
“Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Munari, cit. por Vasconcelos, 2011, p.14);
- b) Partilham-se saberes anteriores, que podem ser escritos ou em teia, esquematizados e desenhados.

2. Planificação e desenvolvimento do trabalho

- a) A planificação não deve ser linear, mas sim flexível e poderá resultar numa multiplicidade de possibilidades. Tendo em conta as necessidades e as potencialidades dos alunos, podemos fazer uma previsão dos possíveis desenvolvimentos.
- b) Define-se o que se vai fazer, por onde começar, como fazer, dividem-se as tarefas, organizam-se os dias, as semanas, inventariam-se recursos (materiais e humanos).

3. Execução

- a) Inicia-se o processo de pesquisa segundo o que desejam saber, organizam, selecionam e registam informações, desenharam, tiram fotos, criam textos, etc.
- b) Relacionam as informações obtidas com os seus conhecimentos anteriores.
- c) Os pontos de situação devem ser diários e devem ser feitas avaliações dos processos de forma a reorganizar o que vem a seguir.

4. Divulgação/Avaliação

- a) Pode-se considerar esta fase como o momento da “socialização do saber”, ou seja, a partilha com os outros, com a família e a comunidade.

Segundo os educadores do Reggio Emilia “uma experiência culminante ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto.” (Edwards cit. por Vasconcelos, 2011, p.17).

- b) Avalia-se, pela última vez, o trabalho, a participação de todos os elementos de cada grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa, das tarefas e da informação recolhida, das competências adquiridas.
- c) Podem novamente nascer novos projetos, novas questões e novas ideias a explorar.

(Vasconcelos – Trabalho por Projectos na Educação de Infância).

Estas três formas de abordar, implementar e desenvolver o trabalho de projeto, apesar de distintas, acabam por ser muito idênticas na sua essência. As diferenças existentes são necessárias e são ajustáveis ao tipo de trabalho de projeto, ao problema geral e ao grupo de participantes. Por exemplo, as fases do trabalho de projeto preconizadas por Vasconcelos destinam-se mais a crianças do pré-escolar, já as fases recomendadas por Barbosa de Castro e Calvet Ricardo estão descritas de forma a poderem abranger um público mais generalizado. No entanto verificamos que, apesar de existirem algumas diferenças, as fases ou etapas quando analisadas pormenorizadamente têm muitas semelhanças.

Capítulo Segundo

Enquadramento metodológico

A definição de determinado modelo conceptual é bastante importante em qualquer investigação, na medida em que nos orienta ao longo de todo o processo investigativo.

1. A metodologia de investigação

Num processo investigativo e nas opções metodológicas que devem ser consideradas, confrontam-se dois tipos de metodologia que organizam de forma diferente as práticas de investigação: as metodologias quantitativas e as qualitativas. As abordagens quantitativas são adequadas para conhecer as opiniões e atitudes de um universo alargado de indivíduos, através da observação de um grupo mais restrito de indivíduos que representam a totalidade da população em que se inserem, de modo que os dados observados possam ser generalizados. São exemplos destas abordagens os estudos de mercado, ou os estudos estatísticos. As abordagens qualitativas podem servir para conhecer e compreender de forma aprofundada um problema ou uma dada situação. Neste caso o investigador está em contacto direto com os participantes da situação a estudar e tende a privilegiar a recolha direta dos dados no contexto em estudo. Quando elabora inquéritos, estes devem ser compostos de questões abertas, que permitam aos entrevistados exprimir as suas opiniões livremente, com as suas próprias palavras.

Segundo vários autores, como por exemplo, Bogdan e Biklen (1994) as características da investigação qualitativa são:

- É o investigador que se desloca ao local onde estão os participantes, neste caso os alunos da investigação, e recolhe os diversos materiais;
- O investigador interage ativamente com os participantes;
- As questões de partida da investigação podem ser reformuladas durante o processo investigativo;

- Depois da recolha dos diversos materiais o investigador interpreta os dados e no final pode chegar a várias conclusões;
 - Neste tipo de investigação os resultados parecem gerais, pois o investigador vê os fenómenos sociais de uma forma holística;
 - O investigador reflete sobre a sua prática e o seu papel na investigação, assumindo uma posição autorreflexiva.
 - O investigador é o instrumento principal de recolha de dados e passa bastante tempo no local da investigação;
 - Ao investigador qualitativo interessa mais o processo do que os resultados que irá obter.
- (Bento, 2012).

A abordagem que melhor se adequou a esta situação foi a abordagem qualitativa, pois o que se pretendia era perceber em que medida é que o Trabalho de Projeto favorece o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos e isso não pode nem deve ser medido em quantidade o que se aprendeu, mas sim a qualidade do que se aprendeu, qual o seu sentido prático e a sua relevância para o aluno. Durante todo o processo fui analisando as potenciais aprendizagens e competências que os alunos iam adquirindo nas várias áreas curriculares. Simultaneamente tinha que ir analisando a minha própria prática profissional, consoante os diversos papéis que tinha que ir interpretando. Ao desenvolver um trabalho de projeto o professor tem que ser versátil, tanto pode ser líder do grupo e coordenador da atividade dos subgrupos, como tutor, conselheiro, retaguarda, servir de recurso para as dúvidas existentes, encenador nas apresentações finais, etc.

Relativamente às ferramentas, a pesquisa qualitativa pode servir-se de instrumentos através dos quais consegue recolher, interpretar e refletir sobre o processo e sobre os resultados do estudo ou investigação. As ferramentas mais usuais são: observação, entrevistas e análise de documentos. Os questionários, notas de campo, fotografias, etc também podem ser utilizados.

A investigação-ação pode ter dois objetivos principais, pode ter o propósito de alterar alguma prática que necessite de ser alterada por um lado

e, por outro lado, pode procurar a raiz do problema que afeta a prática e definir uma estratégia de ação para o resolver. Há, no entanto, outras investigações qualitativas cujo objetivo é compreender e encontrar significados para a vida dos participantes através de narrativas verbais e de observações (Bento, 2012). Neste caso a investigação realizada procurava reformar a aspetos relativos ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Estudo do Meio, por forma a ser mais significativa para os alunos partindo dos seus interesses.

De acordo com a autora Máximo-Esteves (2008) a definição de investigação-ação é bastante complexa por vários motivos, tais como, o facto de o tema ser recente, a abrangência das possíveis áreas de aplicação, e as várias interpretações e perspetivas filosóficas que apoiam este conceito.

Vários autores procuraram definir, ao longo dos anos, o conceito de investigação-ação, dentro dos quais podemos destacar alguns deles. Por exemplo John Elliott, cuja definição é das mais referidas e concisas e por focalizar a investigação-ação no desenvolvimento curricular, definiu “*a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre*”(cit. por Máximo-Esteves, 2008, p.18).

Também para Altrichter et al. (1996) a investigação-ação permite que os professores resolvam os problemas das práticas refletindo e adotando novas práticas.

A investigação-ação é, de acordo com Kurt Lewin (cit. por Máximo-Esteves, 2008), um processo em espiral com quatro fases distintas: a planificação, a ação, a observação e a reflexão, e tem como objetivo a melhoria das práticas e a resolução de problemas encontrados. Diz-se um processo espiral pois os processos de investigação-ação vão sempre circundando estas quatro fases independentemente do seu ponto de partida.

Podemos considerar que a investigação-ação não pode ser definida por uma só perspetiva, nem por um só autor. No entanto podemos afirmar que, na

área educativa, um dos seus propósitos é a melhoria das práticas educativas e pedagógicas. Ou seja, os investigadores/professores quando confrontados com um problema, devem planificar e implementar uma ação que possa superar o problema, posteriormente devem observar os resultados da ação e refletir sobre os mesmos, certificando-se que os seus objetivos foram atingidos. Caso contrário têm que adotar novas medidas, percorrendo novamente o mesmo processo. Isto implica que os investigadores/professores sejam flexíveis, tenham um maior dinamismo na forma como encaram a realidade, tenham maior interatividade social, reflitam criticamente sobre as suas práticas e tenham intencionalidades transformadoras (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com vários autores (cit. por Coutinho, 2009, p.362) a investigação-ação deve ser:

- Participativa e colaborativa: pois todos os intervenientes no processo devem participar;
- Prática e interventiva: pois intervém na realidade com intenção de mudança;
- Cíclica: de acordo com Kurt Lewin, há uma permanente ligação entre a teoria e a prática (planificação, ação, observação e reflexão);
- Crítica: pois os participantes atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos;
- Auto avaliativa: as modificações são constantemente avaliadas (está ligada às características cíclicas).

Não posso, no entanto, dizer que o meu trabalho de investigação está relacionado com a investigação-ação, pois não existiu tempo para implementar novas estratégias de resolução para os problemas encontrados e possibilidade de os experimentar e voltar a avaliar. Apesar de pensar que poderá vir a ser uma boa estratégia de trabalho no futuro.

O meu trabalho trata-se então de uma investigação sobre o potencial desenvolvimento das competências dos alunos na área curricular do Estudo do Meio através do Trabalho de Projeto. Ou seja, é uma investigação sobre a

minha prática dentro da sala de aula, e sobre a forma como escolhi para tratar aquele conteúdo, cuja intencionalidade pedagógica adjacente é o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, quer nos conteúdos específicos do Estudo do Meio, quer noutros (língua portuguesa, TIC, expressões, formação pessoal e social, etc).

Durante este trabalho, em que os alunos estavam eles próprios envolvidos num processo investigativo sobre as razões das diferenças das casas e sobre as características das regiões, eu estava simultaneamente a desenvolver uma investigação sobre a minha prática e sobre os potenciais desenvolvimentos das competências dos alunos através do trabalho de projeto.

A investigação é um processo privilegiado de construção de conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção de conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. (Ponte, 2008).

De acordo com o mesmo autor, no decorrer do processo educativo existem vários problemas com os quais o professor se pode deparar, podem ser:

(a) o insucesso dos alunos relativamente a objectivos de aprendizagem curricular e até a objectivos básicos de socialização e enculturação, (b) a desadequação dos currículos em relação às necessidades dos públicos a que se destinam, (c) o modo ineficaz e desgastante como funcionam as instituições educativas e (d) a incompreensão de grande parte da sociedade, a começar pelos meios de comunicação social, para as condições adversas em que se trabalha na educação (Ponte, 2008, p. 154).

Logo, é deveras importante que o professor se envolva em investigações através das quais consiga enfrentar da melhor forma esses problemas. Segundo John Dewey, a nós professores, “Cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar o estado de dúvida, que é estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma ideia se aceita, nenhuma crença se afirma positivamente, sem que lhes tenham descoberto as razões justificativas”

(Alarcão, cit.por Ponte, p.11). Assim sendo a investigação sobre a ação do professor deverá tornar-se uma constante na sua vida profissional, permitindo a permanente avaliação e reformulação das suas práticas.

Segundo Santos a observação participante “refere-se à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecida na cena estudada; (...) Situação de pesquisa onde o observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos;

As informações necessárias para o desenvolvimento desta investigação foram recolhidas através das seguintes formas de registo, previstas na técnica da observação-participação na investigação qualitativa: notas de campo, questionários abertos e entrevistas.

As entrevistas foram feitas, a cada grupo de trabalho, seis grupos neste caso, em três momentos durante o processo, no início do projeto, a meio do projeto e no final do projeto. Estas entrevistas foram feitas não só para perceber o que cada grupo já tinha conseguido explorar ou identificar de cada região, mas também era uma forma de os levar a perceber o que já sabiam e o que ainda lhes faltava explorar, ou seja, era uma forma de os fazer refletir e arrumar as ideias sobre o que já sabiam e o que ainda era preciso descobrir para conseguir chegar à resposta para a nossa pergunta inicial. Os questionários eram feitos diariamente para saber como tinha corrido a atividade dentro do próprio grupo. As notas de campo foram sendo recolhidas através de registo áudio, com base nas conversas que iam surgindo nos momentos de reunião e trabalho dos grupos. Estas notas iam permitindo perceber os problemas/dificuldades que o grupo ia encontrando, assim como iam-me dando indicação da qualidade das relações entre os elementos do grupo e entre grupos. Posteriormente, os registos áudio foram analisados, selecionados e registados em papel.

2. Descrição do contexto onde foi desenvolvido o projeto e a posição/implicação de todos os participantes

Este projeto desenvolveu-se na Escola Básica nº1/Jardim de Infância Professor Bento Jesus Caraça, situada no Bairro do Peixe Frito em Setúbal que pertence ao Agrupamento Vertical de Escola Ordem de Sant'ago. A turma era de 3º ano de escolaridade e era composta por 19 alunos, sendo um deles um menino com necessidades educativas especiais, que não participou no estudo. Esta era uma turma muito heterogénea e bastante rica em multiculturalidade, cinco alunos dos PALOP, três alunos de países de Leste, um aluno brasileiro, um francês e nove alunos portugueses entre os quais quatro de etnia cigana.

3. A metodologia de intervenção pedagógica: o trabalho de projeto

No início deste processo de investigação e de intervenção no contexto de estágio, considerava-se interessante definir e analisar o processo de desenvolvimento de um trabalho de projeto, já que a sua utilização corresponde a uma forma de inovar o processo educativo, em oposição à pedagogia transmissiva, permitindo que os alunos, com a ajuda do professor, vão construindo as suas próprias aprendizagens e saberes de uma forma mais prazerosa, significativa e duradoura.

Pretendia-se também que o projeto fosse relacionado com a área de Estudo do Meio, pelo que surgiu a ideia de se trabalhar as várias regiões de Portugal, devido à importância dos alunos terem algum conhecimento sobre a situação geográfica das várias zonas do nosso país e de algumas das suas características.

Mas, como já se referiu anteriormente, o trabalho de projeto é um método de trabalho que requer a participação de todos os intervenientes do grupo, tendo em conta as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho orientado para a resolução de um problema, ou para a descoberta de algo. O projeto deverá ser decidido, planificado e organizado de comum acordo e deverá obedecer aos seguintes requisitos: ser considerado importante para

todos os participantes, permitir aprendizagens novas e estar relacionado com o contexto social. Assim, apesar de se ter mais ou menos a noção do que se pretendia trabalhar, desconhecia-se o modo como se iria introduzir o tema, de forma a suscitar o interesse dos alunos, para que o projeto fosse apropriado por todos, incluindo as crianças.

A oportunidade de desencadear o início deste projeto de trabalho surgiu em Abril, aproveitando-se a possibilidade de realização de uma visita de estudo ao Portugal dos Pequenitos, o que permitiu enquadrar devidamente a proposta do tema das regiões.

No âmbito da preparação da visita de estudo ao “Portugal dos pequeninos”, as crianças realizaram algumas pesquisas sobre as diferenças geográficas e sobre algumas características de cada região. Nessa visita de estudo, os alunos acharam curioso o facto das casas representadas serem diferentes umas das outras e questionaram-nos sobre isso. Em vez de lhes responder, aproveitou-se o interesse deles e concretizou-se a minha ideia inicial propondo-lhes um trabalho de projeto em que tentassem descobrir por si próprios porque é que existiriam aquelas diferenças nas casas, permitindo-lhes ficar a conhecer cada região do nosso país. A proposta foi bem aceite, pois consistia num desafio e motivou-os a serem eles a descobrir algo que tinham realmente curiosidade em descobrir.

A metodologia de trabalho de projeto que aqui se preconiza, segundo Kilpatrick, pode ser classificada como Tipo 3 que consiste na resolução de um problema ou na descoberta de algo. No entanto, pode-se considerar que o trabalho desenvolvido também se relaciona o projeto de Tipo 4, cuja intenção é obter algum grau de destreza ou competência, nomeadamente no âmbito dos processos de pesquisa e de comunicação dos resultados.

Para a implementação do projeto na turma, adotaram-se as perspetivas de Castro e Ricardo, que sugerem que o projeto se desenvolva em oito fases: escolha do problema; escolha e formulação dos problemas parcelares; preparação e planeamento do trabalho; trabalho de campo; ponto de situação; tratamento das informações recebidas, preparação do relatório e da

apresentação; apresentação dos trabalhos e o balanço. Esta opção deve-se ao facto de ser a primeira vez que se adotou esta metodologia e pareceu mais seguro por se tratar de uma concretização mais pormenorizada do trabalho de projeto.

O Trabalho de Projeto é também um trabalho de grupo, e como sabemos, nem sempre os trabalhos realizados em grupo são fáceis de gerir. Como explicam Barbosa de Castro e Calvet Ricardo, “o grupo nesta metodologia de trabalho, responde às mesmas necessidades psicossociais de todos os outros grupos, nomeadamente: necessidade de aceitação, necessidade de reforçar o sentido de identidade e a autoestima, necessidade de produzir e testar realidades sociais, necessidade de reduzir a ansiedade, a insegurança e o sentimento de impotência (Schein, 1982)” (1993, p. 24). De acordo com estas autoras há necessidade de fasear os trabalhos de grupo com o intuito de garantir condições que propiciem um trabalho e uma dinâmica construtiva nos grupos. São cinco fases que propõem:

1. Acolhimento: é a fase das apresentações de cada elemento do grupo;
2. Troca de informações: é a fase em que cada um dos elementos fica a conhecer um pouco melhor os outros elementos;
3. Fixação de objetivos: Define-se o que se vais fazer;
4. Organização e controlo: planifica-se o que se vai fazer e como se irá fazer, organizam-se e distribuem-se tarefas;
5. Conclusão e apresentação do trabalho: nesta fase avalia-se tudo aquilo que se fez ao nível do produto, do processo relacional, e das expectativas relacionais futuras com outros grupos, instituições ou comunidade.

Neste trabalho não foi necessário realizar as fases 1 e 2 por se tratar de um grupo de alunos que já se conheciam há pelo menos dois anos. Definiu-se o que se iria fazer, como se iria fazer e como se iria processar a conclusão dos trabalhos.

Outro aspeto importante foi a atribuição de papéis no grupo. De acordo com Castro e Ricardo, a atribuição de papéis permite que se aprenda a liderar,

a ser o porta-voz, a ser secretário, tesoureiro, ilustrador, etc., durante um processo formativo. Estas autoras recomendam a rotatividade de tarefas de modo a não cristalizar certas funções em determinada pessoa. Por exemplo: um elemento do grupo que tenha jeito para desenhar fica sempre com a função de ilustrador, e perde a oportunidade de aprender a fazer outras coisas e de explorar outras capacidades que possa ter (Castro & Ricardo, 1993).

Para este trabalho organizaram-se grupos de três elementos e definiu-se que haveria três papéis no grupo: o porta-voz, o responsável pela escrita e o delegado. O porta-voz, como o nome indica, tinha a função de fazer questões, tirar as dúvidas encontradas pelo grupo ou partilhar ideias com os outros grupos, com a professora cooperante ou com a estagiária. O responsável pela escrita, fazia o registo escrito dos dados recolhidos, de novas questões que pudessem surgir, etc. O delegado era o responsável pelo comportamento do grupo, ou seja, tinha que garantir que cada um cumpria a sua função e geria pequenos conflitos que pudessem surgir, preenchendo no final um relatório sobre a ação do grupo e de cada elemento. Tal como indicado pelas autoras Castro e Ricardo, estes papéis eram rotativos e todos os elementos tinham que experimentar os três papéis, independentemente das suas preferências pessoais (Castro & Ricardo, 1993).

De acordo com Castro e Ricardo, existem fatores que aumentam ou diminuem a coesão dos grupos:

Quadro nº 1 – Fatores de Coesão

Fatores que diminuem a coesão	Fatores que aumentam a coesão
Desacordo quanto à tarefa e objetivos Grupo muito grande Experiências desagradáveis Competição dentro do grupo Domínio por parte de um ou vários elementos sobre os outros	Acordo quanto à tarefa e objetivos Frequência das interações Boas relações e bom humor Competição entre grupos Avaliação positiva

Retirado e adaptado (Castro e Ricardo, Gerir o Trabalho de Projeto, 1993, p. 29)

O conhecimento destes fatores ajuda a compreender certas dinâmicas, problemas ou constrangimentos que possam surgir durante um trabalho de grupo, para que se possa pensar nas soluções e nas estratégias para os contornar.

A professora cooperante disponibilizou uma coleção de livros, bastante ilustrativos, com algumas características das várias regiões do país, para que os alunos pudessem utilizar nas suas pesquisas, caso a internet falhasse e mostrou-se sempre disponível para ajudar no que fosse necessário.

As pesquisas feitas pelos alunos foram analisadas regularmente, para confirmar que não havia desvios ao tema. Quando isso acontecia tentava-se encontrar forma de os chamar a atenção para a importância daquela informação para o tema. Apesar deste tipo de situação ter acontecido pouquíssimas vezes, talvez devido a ajuda da lista de itens que indicava o que eles tinham que pesquisar.

Os relatórios sobre o funcionamento dos grupos, elaborados pelos alunos, foram feitos diariamente, sempre que se trabalhou no projeto, por um lado, devido à faixa etária dos alunos, que não se iriam lembrar de como tinha corrido a atividade na semana anterior, por outro lado, para que eles se sentissem corresponsáveis pelas suas atitudes e comportamentos. De facto, sentiu-se necessidade, também, de analisá-los regularmente para se conseguir perceber quem estava a participar de forma ativa no trabalho.

Durante o desenvolvimento do projeto fui observadora, mediadora de conflitos e de opiniões, participante na medida em que ajudava na circunscrição do tema para que os alunos não perdessem o fio condutor do projeto no meio de tanta informação e acima de tudo fui também aprendente, pois foi a primeira vez que “tentei ensinar” através do trabalho de projeto e por isso para mim também foi uma grande aprendizagem.

Capítulo Terceiro

Apresentação e interpretação da intervenção

Neste capítulo descreve-se a intervenção pedagógica realizada no contexto de estágio e apresenta-se a interpretação das informações recolhidas relativamente ao processo desenvolvido e aos seus resultados nas aprendizagens das crianças.

Para esta apresentação optou-se por organizá-la em função das oito fases de desenvolvimento de um projeto propostas por Castro e Ricardo. Assim, em cada uma dessas fases descrevem-se e justificam-se os procedimentos utilizados e apresentam-se algumas evidências, que resultaram das informações recolhidas no processo investigativo e da sua análise.

1. Escolha do Tema ou Problema

Como já foi referido anteriormente, a escolha do tema do projeto estar relacionada com a área de conteúdo do Meio Social teve a ver com uma preferência pessoal, no entanto não sabia bem que assuntos explorar dentro dessa área. Mas como os alunos tinham uma visita de estudo ao “Portugal dos Pequenitos” pensou-se que seria uma boa opção explorar os conteúdos relativos ao Bloco 6 – “À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade do Programa de Estudo do Meio do 1.º ciclo do Ensino Básico. Neste caso explorar-se-ia as diversas regiões que dividem o nosso país.

Em seguida pretendia-se apresentar a proposta aos alunos de forma a suscitar o seu interesse para que o projeto fizesse sentido.

Numa conversa com os alunos começou-se por introduzir o tema das regiões e explicou-se-lhes que iríamos aprender algumas coisas sobre as regiões do nosso país, mas de uma forma diferente. Explicou-se-lhes que não seria eu que lhes iria ensinar, mas que seriam eles a tentar fazer algumas descobertas “sozinhos”. Depois, explicou-se-lhes como se iria desenvolver o nosso projeto: primeiro teríamos que pensar no que gostaríamos de aprender sobre as regiões do nosso país, aproveitando para estar atento a informações que pudessem ser recolhidas durante a visita de estudo; depois teríamos que

planear o que fazer; em seguida teríamos que pesquisar, escolher e recolher informações a esse respeito; seguidamente teríamos que ver se tínhamos tudo o que precisávamos e avaliávamos a situação; depois tratávamos a informação recolhida e finalmente apresentávamos o nosso trabalho. Apresentou-se-lhes também os objetivos deste trabalho, que consistiam em que através da pesquisa e recolha de informação, cada grupo ficasse a conhecer melhor as características de cada região do nosso país e que no final juntavam-se todas as informações para poderem ser apresentadas aos outros grupos de modo a que todos ficassem a conhecer todas as regiões do país. O projeto culminava com uma apresentação trabalho a outra turma do 3º ano, para mostrar o que se aprendeu e como se aprendeu com este projeto e para servir de inspiração a outros projetos.

De seguida, perguntou-se-lhes que outras regiões de Portugal conheciam sem ser o sítio onde viviam, ou se costumavam ir de férias para outros locais. O objetivo era fazer uma recolha sobre o que eles já sabiam ou conheciam de outras regiões de Portugal, para além da estremadura, e partir desses conhecimentos anteriores para que em conjunto pudessemos encontrar um problema para investigar e implementar o trabalho de projeto. Mas depressa se percebeu que havia poucos conhecimentos ou quase nenhuns, pois os seus núcleos familiares mais próximos situavam-se quase todos na região de Setúbal por isso teve que se reformular a estratégia.

Como já se previa que isto pudesse acontecer, fez-se algumas pesquisas anteriores e estávamos prevenidos com alguns links sobre as várias regiões, levou-se algumas pesquisas impressas e também tínhamos os livros que a Professora cooperante já havia disponibilizado. Então, através da utilização do quadro interativo da sala, para que todos pudessem acompanhar, fizemos uma pequena pesquisa na internet onde vimos várias imagens de regiões de Portugal e visualizámos alguns vídeos. Simultaneamente ia-se-lhes explicando como fazer uma pesquisa no *youtube* ou através do motor de busca *Google*. Alguns alunos fizeram pesquisas no computador e iam selecionando algumas informações que lhes pareciam interessantes, permitindo-lhes o desenvolvimento de competências relacionadas com as TIC, por exemplo como procurar informações através da internet; com a leitura e interpretação de

dados, ou seja tinham que ser capazes de ler a informação e interpretá-la; e com a recolha de informação, da informação que leram recolher os dados que mais lhes interessava.

Explicou-se que poderiam considerar as seguintes regiões no nosso País ¹:

Trás-os-Montes e alto douro; Minho, e douro litoral (Norte)

Beiras (alta, baixa e beira litoral); (centro)

Estremadura e ribatejo (lisboa e vale do tejo)

Alentejo (alto e baixo)

Algarve

Região autónoma da Madeira e Região autónoma dos açores (Ilhas).

Colocou-se então os nomes das regiões no quadro e explicou-se que como havia 6 regiões a tratar e eles eram 18 (pois, como já referi anteriormente, um dos alunos era NEE e não participava nas atividades por nunca estar na sala) teriam que se dividir de forma equitativa. Deixei que fossem eles a verificar qual era o número total de alunos por grupo, explorando-se assim a área da matemática. Com alguma facilidade alguns alunos chegaram à resposta. Uns perceberam que $3 \times 6 = 18$, por isso teriam que ser 3 elementos por grupo e outros fizeram a divisão $18 : 6 = 3$.

Propôs-se-lhes que de acordo com os seus interesses escolhessem as regiões que pretendiam trabalhar. A proposta foi bem aceite, no entanto quase ninguém escolheu o grupo pelo interesse na região, mas sim por afinidade com os colegas. Decidiu-se interferir o menos possível nas escolhas dos alunos para que todos pudessem sentir-se bem e aceites dentro do seu grupo, no entanto, e para contornar alguns conflitos, teve que se interferir em algumas situações.

Aluno A: Professora, eu não quero ficar com a C...

Eu: A, eu gostava que tu escolheesses a região de acordo com os teus interesses e não pela escolha dos teus colegas.

¹ Apesar de já não existir este tipo de divisão regional, a professora cooperante achou que fazia mais sentido para os alunos continuar a trabalhar as regiões pelo modelo anterior.

Fala-se em Ilhas pois as regiões autónomas peninsulares foram trabalhadas por um só grupo.

Aluna C: Eu também não quero ficar contigo...

Eu: Portanto A, disseste que preferias a região de Setúbal por ser a tua, mas agora já não queres ficar com esta região por causa da C. e ela também não quer ficar contigo, então como vai ser? Qual dos dois vai desistir? Será que não podem tentar trabalhar os dois?

Aluna C: Eu por mim pode ser. Podemos tentar trabalhar os dois.

Aluno A: Isso querias tu!

Eu: A, não estou a gostar da tua atitude, nem do teu tom. Por isso vais ser o último a escolher e vais ter que ficar no grupo que mais nenhum colega escolher (Nota de campo 1).

Neste caso achei que o A estava a ser rude com a colega e por isso tentei encontrar uma forma de o levar a pensar e a rever a sua atitude. No final das escolhas dos grupos o aluno A acabou por ficar no grupo da aluna C por ser o único grupo que restava para escolha. No entanto o aluno A não protestou e, a longo prazo, o seu grupo acabou por funcionar bem.

B: Cristina, eu tinha escolhido o Algarve, mas afinal prefiro o Alentejo, pode ser?! Por favor?!

Eu: Porquê B?! ... Ah! Já sei!

B: Pois, queria ficar com a Ct e com a Crl. Além disso a AC prefere o Algarve.

Eu: É verdade AC?

AC: Sim... quer dizer, mais ou menos.

Eu: Então?

B: Ainda agora disseste que querias trocar AC.

AC: B, eu disse que não me importava, porque eu sei que elas também querem mais ficar contigo.

Eu: AC tu já escolheste a tua região. Se quiseres podes trocar, mas só se quiseres, não tens que o fazer por causa de ninguém.

AC: Não, eu quero trocar (Nota de campo 2).

Primeiramente a aluna B escolheu a região do Algarve porque já lá tinha ido uma vez passar férias e gostava de aprender mais sobre a região, no entanto as suas “amigas” Ct e Crl escolheram o grupo do Alentejo. Entretanto já a aluna AC tinha escolhido trabalhar no grupo do Alentejo, e por isso o grupo

estava completo com três elementos. Ao perceber que não ficaria com as “amigas” a aluna B quis trocar de grupo, mas antes de falar comigo pediu à aluna AC para que trocasse com ela. Depois quando pediu a troca informou logo que a colega AC também queria trocar com ela, e assim não haveria qualquer problema. Mas percebeu-se que a AC não queria de facto trocar, ela só preferiu trocar porque sabia que as colegas queriam ficar juntas. Neste caso não houve oposição à troca pois não se pretendia que a AC ficasse desconfortável e se sentisse “indesejada” no grupo.

2. Escolha e Formulação de Problemas Parcelares

Neste ponto teve que se adaptar um pouco o que estava previsto, pois o que aqui fazia sentido era que todos os grupos procedessem à pesquisa dos mesmos problemas parcelares para que tivéssemos um fio condutor e para no final conseguirmos fazer comparações entre as várias regiões. Caso contrário, corria-se o risco de, por exemplo, um grupo pesquisar apenas sobre a gastronomia e sobre as principais atividades comerciais da sua região e outro grupo pesquisar apenas sobre as características físicas e arquitetónicas de outra região, dando-nos informações insuficientes que não permitissem fazer comparações entre regiões de forma a compreender, por exemplo, que algumas das características físicas de uma região condicionam a vida dos seus habitantes.

Começou-se por pedir a cada grupo, que preenchesse a ficha de diagnóstico (em anexo) sobre a região que iria trabalhar. Esta ficha procurava ajudá-los a pensar sobre o que já sabiam e o que precisavam ou desejavam saber para ficar a conhecer melhor aquela região.

Depois pediu-se-lhes que pensassem no que era necessário descobrir sobre cada região de forma a conseguirem ficar a conhecer as suas características e as suas diferenças. Cada grupo deveria pensar em duas ou três questões a investigar que permitissem conhecer a região sobre a qual estavam a trabalhar. Neste ponto teve que se intervir no sentido de ajudá-los no processo de descoberta e de escolha de algumas questões, pois eles

demonstraram algumas dificuldades neste processo, talvez por não conhecerem quase nada sobre o tema, ou talvez por não terem bem noção do que fazer.

F: Professora, o que é que é para perguntar?

Eu: Como já vos disse, vocês devem pensar em duas ou três questões, para compartilharmos todos, e depois pesquisarmos sobre algumas delas para ficarmos a conhecer a região sobre a qual estão a trabalhar.

M: Podemos perguntar se lá cheira bem, professora?

Eu: Não M, outro tipo de coisas... mas podes perguntar se tem muitas árvores, vegetação e flores, ou se é mais árida.

M: O que é isso? Árida?

Eu: Vão procurar ao dicionário? Escreve-se assim ... (escrevi na folha deles a palavra)

J: Não podes dizer o que é?

Eu: Não. É uma palavra nova mas não é nada difícil. Vão procurar o significado.

[Passado algum tempo]

F: Já descobrimos.

Eu: Então, o que é que significa?

F: É seca.

Eu: Então se é seca é porque tem pouca água, acham que pode ter muitas árvores, vegetação e flores?

M: Não.

J: Não, Porquê?

M: Lembraste da nossa experiência das flores? Aquela que não púnhamos água morreu.

F: Pois foi.

J: Ah pois é (Nota de campo 3).

Depois, em grande grupo, escreveu-se no quadro as perguntas que cada grupo tinha pensado e escolhemos em conjunto as que eram mais importantes para o nosso trabalho e que iriam integrar o nosso guião (em anexo). Cada grupo passou-as para uma folha.

As perguntas selecionadas passaram a ser a nossa lista de itens (em anexo) que serviriam de guia às suas pesquisas e nos conduziram à resposta ao problema principal: “conhecer as regiões de Portugal”.

Distribuiu-se-lhes algumas pesquisas já feitas na aula anterior e os livros que a professora cooperante tinha disponibilizado, desta vez já direcionando a cada grupo a informação relativa à região que lhe pertencia. Os alunos iam lendo, pesquisando, sublinhando, consultando o mapa da sala e iam tirando notas do que achavam mais interessante. Esta atividade permitiu desenvolver diversos conteúdos relativos à área curricular da Língua Portuguesa, tais como: leitura e interpretação de textos, interpretar inferências, procurar informações e selecionar as mais importantes, consultar mapas, desenvolver o poder de síntese, aumentar o léxico.

Conversámos ainda sobre a visita de estudo que iriam fazer na semana seguinte ao “Portugal dos Pequenitos”. Vimos no mapa de Portugal onde se localizava e a que região pertencia essa zona. Consultámos também a localização da cidade de Setúbal e a que região pertencia. Alertou-se para a importância de estarem atentos durante a visita de estudo que iriam realizar na semana seguinte pois sendo “Portugal dos Pequenitos” uma mostra arquitetónica de Portugal, poderia dar-lhes algumas ideias para o nosso projeto.

No final de cada aula dedicada ao tema, propunha-se-lhes que em casa fossem pensando sobre o assunto, que questionassem os pais no sentido de os ajudarem com alguns conhecimentos sobre o tema e/ou pedissem aos pais para pesquisarem em conjunto coisas interessantes sobre as regiões. Pretendia-se envolver as famílias no nosso projeto, no entanto apenas duas meninas é que fizeram a pesquisa em casa juntamente com a mãe.

Depois da ida ao Portugal dos Pequenitos tivemos que rever prioridades, pois a curiosidade dos alunos focou-se mais na descoberta da razão de ser das diferenças das casas típicas das diversas regiões. Por isso, senti necessidade de fazer com os alunos um ponto da situação e uma pequena avaliação do que já havia sido feito.

Conversou-se sobre o que já sabiam sobre a região que estavam a trabalhar e sobre as implicações dessas informações para a nova questão que surgiu: razões para as principais diferenças das casas de cada região. Depois de reverem as informações que tinham recolhido até aqui fizeram algumas conjecturas: uns diziam que poderiam ser diferentes por causa do clima, outros pensavam tratar-se de escolhas aleatórias de acordo com os gostos dos proprietários das casas, outros afirmavam que poderia ser por causa do relevo da região. Depois de um diálogo com o grande grupo, e de analisarmos as várias opiniões, chegámos à conclusão que talvez fosse necessário conhecer as características das regiões para que pudéssemos descobrir as razões das diferenças das casas típicas de cada região. Criámos então uma questão parcelar que nos ajudava a descobrir as razões das diferenças das casas e consequentemente ficar a conhecer melhor as características de cada região. Ficámos então com a questão principal “conhecer as regiões de Portugal”, e com a questão parcelar “as razões das diferenças das casas típicas de cada região”.

Seguidamente, em grande grupo, reformulámos as questões secundárias (a nossa segunda lista de Itens) que nos iriam permitir chegar à resolução do nosso problema parcelar e do problema principal, passando estas a ser:

- Onde é que podemos encontrar esta região?
- Como é o seu clima?
- Quais são as suas principais características físicas/paisagísticas?
- Quais são as principais atividades comerciais da região?
- Outras curiosidades (produtos regionais, gastronomia, festas e tradições).

3. Preparação e Planeamento do Trabalho

Neste ponto fez-se uma lista dos recursos que tínhamos, dos problemas suscetíveis de acontecer e a forma para os evitar ou contornar.

A pesquisa poderia ser feita nos livros que estavam disponíveis na sala, em informações existentes e ou através da internet (3 computadores disponíveis a serem partilhados pelos 6 grupos).

Os livros existentes na sala e as informações que eu levava podiam ser utilizados sempre que desejassem e eram também uma forma de precaução caso ficássemos sem internet.

Foi também nesta altura que foram definidos os papéis a desempenhar por cada um dos elementos de cada grupo. Por se tratar de grupos de três elementos, utilizámos três papéis no grupo: o porta-voz, o responsável pela escrita e o delegado. O porta-voz, que tinha a função de fazer questões, tirar as dúvidas encontradas pelo grupo ou partilhar ideias com os outros grupos, comigo ou com a professora cooperante. O responsável pela escrita, fazia o registo escrito dos dados recolhidos, de novas questões que pudessem surgir, etc. O delegado era o responsável pelo comportamento do grupo, ou seja, tinha que garantir que cada um cumpria a sua função e geria pequenos conflitos que pudessem surgir, preenchendo no final um relatório (em anexo) sobre a ação do grupo e de cada elemento em cada dia.

Estes papéis eram rotativos e todos os elementos tinham que experimentar os três papéis, independentemente das suas preferências pessoais. De referir que já era habitual optarmos por esta forma de trabalho quando trabalhávamos em grupo mesmo que os papéis fossem diferentes. Este método permitia orientar melhor os elementos do grupo que se sentiam corresponsáveis pelo seu comportamento, pelo seu trabalho, pela sua postura e pelos possíveis conflitos com os colegas, contribuindo assim para um melhor desempenho e uma participação mais ativa no grupo e para uma melhoria das relações de empatia com os seus pares.

Este segundo ponto da preparação e planeamento do trabalho em que, segundo as autoras Castro e Ricardo, devemos procurar, escolher e justificar o processo de recolha de informação, não o fizemos pois neste caso os processos escolhidos eram os únicos que tínhamos para seguir, e por isso não fazia sentido justificar a sua escolha. Com já referi na alínea a) do ponto

anterior a recolha de informação teria que ser feita nos livros, em informações existentes e na internet, pois não haviam pré conhecimentos, nem por parte de familiares, nem por parte das crianças e também não nos podíamos deslocar aos locais para descobrir mais informações.

Discutiu-se com as crianças alguns métodos de trabalho que deveriam seguir: combinámos que eles iam tomando notas sobre o que iam lendo podendo servir-se da lista/guião como itens de pesquisa; os grupos deviam seleccionar e colocar a informação recolhida por tópicos para facilitar depois a sua seleção; os dias para trabalhar o projeto já estavam definidos no horário da sala.

4. Trabalho de Campo

Nesta fase procuraram-se dados, informações e fotos através da consulta de livros e da pesquisa na internet que contribuíssem para a resolução dos nossos problemas.

No decorrer desta fase eu assumi um papel de observadora, mas também de mediadora e orientadora. Como observadora pude ir percebendo a forma como os alunos iam conduzindo as suas pesquisas e como iam gerindo alguns conflitos dentro do grupo e fora dele. Por vezes tinha que agir como mediadora desses conflitos e como orientadora das informações a pesquisar para que não comesçassem a escolher demasiada informação insignificante para o nosso projeto e acabassem por perder o objetivo principal. Estava sempre disponível para qualquer questão, embora nem sempre lhes desse a resposta, por vezes respondia-lhes com outra pergunta para os fazer pensar e refletir sobre o assunto.

Eu: Então meninas, como é que isso vai?

D: Bem.

AC: Eu acho que não vai lá muito bem.

Eu: Então?!

D: Cristina, eu estou a escrever o que acho interessante.

AC: Mas isso não tem a ver com o nosso trabalho, e tu queres escolher tudo sozinha.

D: Eu hoje é que sou a responsável pela escrita.

AC: Mas eu hoje também sou a porta-voz e estou a deixar-te falar.

Eu: D, isso não quer dizer que és tu que decides tudo sobre a pesquisa de hoje. Isto é um trabalho de grupo e como tal tem que ser trabalhado por todos. Existe um responsável pela escrita para facilitar o trabalho. Elas podem aproveitar enquanto estás a escrever uma informação para irem pesquisando mais informações. Além disso têm a lista de itens para vos ajudar.

AC: Ela está a pesquisar sobre relógios... E isso não tem nada a ver.

Eu: D, viste algum relógio especial ou muito diferente dos que temos cá na nossa região? Cá em Setúbal, ou na tua casa por exemplo? Achas que isso te vai dizer o motivo das diferenças das casas? Ou te vai dar a conhecer algumas características da região?

D: Não... mas... então se calhar é melhor não pôr.

A: Finalmente! (Nota de campo 4).

D: Professora, achas que é importante falar do vinho e das bananas?

L: É sim, D. Não vês que diz aqui que são um produto regional, e regional vem de região.

DP: Não é nada. Regional é o mesmo que “região”.

Eu: Queres dizer religião, DP?

DP: Pois isso.

Eu: Regional tem a ver com região sim, o L tem razão. Agora se é importante ou não... o que acham?

L: Eu acho que sim, porque são produtos famosos lá. Nós não vamos só falar das casas, vamos falar também de outras coisas... olha aqui (apontou para a lista de itens).

D: Bem então se calhar é importante (Nota de campo 5).

Ct: Cristina, o que é gastronomia?

Eu: Já tinha explicado, não se lembram?

Crl: Não.

Eu: Quem é que pode relembrar o que é que significa gastronomia?

Vários: É comida... São coisas para comer que são típicas... são pratos típicos...

Ct: Ah! Então podemos escrever tudo das comidas na parte da gastronomia?

Eu: sim, podem.

B: Cristina o que é refletir? Diz aqui: a cal impede o calor de entrar fazendo refletir o sol. Mas refletir não é quando tu dizes que temos que pensar nas coisas?

Eu: Sim também pode ser, mas esse refletir que aí está quer dizer que é como um reflexo, ou seja, o calor do sol bate na cal e “volta para trás”, por isso a cal impede o calor de entrar pela parede. Mas já agora a palavra refletir é uma palavra homónima, escreve-se e pronuncia-se da mesma forma, mas o significado é diferente.

C: É engraçado.

Eu: Pois é. Olhem é como por exemplo banco. Podemos dizer: “vou ao banco levantar dinheiro” ou “vou-me sentar neste banco”. É a mesma palavra mas quer dizer uma coisa diferente.

[Passado algum tempo]

C: Olha Cristina, descobri outra. “Eu canto canções” e “aquele canto da sala”.

Eu: Muito bem. São palavras homónimas (Nota de campo 6).

Apesar de não ter nenhum significado para o nosso trabalho acho que este foi um momento que favoreceu uma pequena aprendizagem espontânea, na área da Língua Portuguesa.

Aliás, este trabalho proporcionou vários momentos de aprendizagem, de uma forma transversal a vários níveis, por exemplo: na área do Estudo do Meio, na área pessoal, social e relacional, mas também foi muito importante ao nível da Língua Portuguesa: a descoberta de novas palavras, o aumento do léxico e a procura do significado de palavras difíceis/novas no dicionário.

5. Ponto da Situação. Avaliação do Processo

Na verdade, o ponto da situação deu-se um pouco antes, aquando da inserção do problema parcelar do nosso trabalho. No entanto essa mudança não alterou nem o tema principal do projeto “Conhecer Melhor as Regiões de Portugal”, nem o que já estava planeado, pois para que pudéssemos justificar as razões das diferenças das casas das várias regiões era necessário conhecer a sua localização o seu clima e as suas características físicas e sociais. Esta mudança não iria comprometer o projeto e era bastante importante para que os alunos sentissem que os seus interesses eram tidos em conta. Quanto mais os alunos se sentissem envolvidos e valorizados, maior era o seu interesse, a sua motivação e a sua participação, transformando um projeto inicialmente planeado por mim, num projeto nosso, feito “por eles”.

As tarefas estavam bem encaminhadas, os alunos iam guiando as suas pesquisas pela segunda lista de itens criada por nós. Os dados recolhidos estavam a ser registados por tópicos, tal como tinha sido planeado, para facilitar a posterior composição da informação e a planificação do texto que iria ser apresentado no final.

As principais dificuldades eram ao nível dos recursos, pois nem sempre a internet estava a funcionar, no entanto como eu levava sempre pesquisas impressas feitas por mim e existiam os livros na sala eles iam conseguindo continuar as pesquisas sem grandes problemas. No entanto esta situação comprometia um pouco o desenvolvimento das competências dos alunos relativamente às TIC.

Relativamente ao funcionamento dos grupos e à relação entre os seus elementos estava a ser francamente positiva. O facto de cada elemento ter um papel dentro do grupo que o definia durante esse dia, foi bastante importante. Ajudou também o facto de já ser uma situação recorrente noutros trabalhos de grupo propostos, como era o caso por exemplo da matemática, em que estávamos a desenvolver alguns conteúdos do programa através dos Jogos Olímpicos da Matemática. Neste caso e de acordo com o grupo de alunos em questão, esta distribuição de tarefas permitiu um maior empenho por parte dos

alunos no desempenho do seu papel, principalmente daqueles alunos mais agitados e mais travessos que, quando eram delegados, levavam o seu papel muito a sério e acabavam por se comportar sempre bem.

A: Professora, olha aqui o T... está armado em...

Eu: Então o que se passa?

A: É ele que não está a trabalhar e está só a procurar parvoíces.

T: Não é nada professora...

C: É sim senhora.

Eu: Vamos lá ter calma... T o que se passa?

T: Nada professora... a sério.

A: Olha professora deixa estar que quando eu for escrever o relatório do trabalho de hoje ponho que ele só fez parvoíces.

T: Não, professora agora a sério, eu estava só a brincar... pronto já parei (Nota de campo 7).

Este é um dos exemplos que achei bastante interessante, sobretudo porque normalmente o menos bem-comportado costumava ser o A, mas como neste dia era o delegado estava a tentar que tudo corresse bem. Por outro lado o T também não ficou satisfeito quando o A o ameaçou com o que iria escrever sobre ele nesse dia. Notou-se algum interesse e preocupação com o desempenho do grupo. Mas como já referi, eles já estavam habituados a trabalhar mais ou menos desta forma e costumava resultar. Não quer dizer que isto iria resultar com qualquer grupo, mas com este resultou.

Nesta fase pedi-lhes que em grupo falassem durante um bocadinho sobre a participação de cada elemento de cada grupo nos trabalhos e que revissem os relatórios escritos até aqui, de modo a refletirem sobre as suas atitudes, comportamentos e empenho nos trabalhos.

Pedi-lhes em seguida, que em grupos me fossem mostrando algumas coisas que tinham descoberto, ou que me colocassem algumas dúvidas que pudessem ter. Na minha opinião, o momento alto deste ponto do trabalho foi o facto de existirem alguns grupos que fizeram e partilharam algumas descobertas importantes que serviram para ajudar outros grupos a perceber o que tinham que procurar ou interligar para chegar também a algumas

conclusões. Ao irem pesquisando sobre a área geográfica da região e sobre as suas características físicas, por exemplo, o grupo do Minho, Trás-os-Montes e Douro Litoral, chegou à conclusão que as casas eram construídas com a matéria-prima existente nessas regiões.

JP: Cristina, olha aqui... *“solos, normalmente graníticos com manchas de xisto”* e depois diz aqui ...*“as casas são feitas de pedra, muita pedra, essencialmente xisto”*. O que é que isto quer dizer?

Eu: O que é que perceberam desses dois bocadinhos?

M: Eu não percebi nada.

Eu: E tu F?

F: O que é solos?

Eu: Solos é o mesmo que terra ou chão, isto que estamos a pisar, aqui na sala é madeira.

F: Então e o que é graníticos?

Eu: É o mesmo que granito, que é um tipo de rocha. E xisto é a mesma coisa. Hoje não há internet, mas amanhã trago-vos imagens de granito e xisto para vocês verem.

JP: Está aqui estás imagens do livro... é isto?

Eu: Sim, é isso mesmo. Veem?

F: Então as casas são feitas de pedra, essas duas (referia-se ao granito e ao xisto) que há naquele chão de lá.

Eu: Exato.

JP: Ah! Então eles tiram do chão as coisas e fazem as casas.

Eu: Sim, podemos dizer que os materiais usados nas casas dessas regiões vêm dos solos das montanhas dessas regiões.

M: Que espertos. Assim não têm que gastar dinheiro a comprar nada.

Eu: Não será bem assim, mas enfim... podemos dizer que gastam menos dinheiro usando a matéria-prima que lhes está mais próxima (Nota de campo 8).

Tal como o grupo do Alentejo que percebeu que as casas eram pintadas de cal e tinham janelinhas pequenas por causa do calor.

B: Cristina, sabes porque é que as janelinhas das casas são pequeninas?

Eu: Porquê?

B: Para o calor não entrar.

C: E pintam-nas de cal para o calor não entrar também.

Eu: Muito bem. O que é que descobriram mais?

C: Que as chaminés eram grandes porque as famílias se reuniam ao pé das lareiras, claro que isto devia ser de inverno.

C: Mas agora por causa da televisão as famílias já não se reúnem... que pena.

B: Agora é só ver novelas...

Eu: Já descobriram coisas muito interessantes (Nota de campo 9).

Já no grupo do Algarve ligaram o facto de as casas terem terraços com a proximidade do mar e com a presença do turismo nesta região.

AC: Olha aqui Cristina... As casas têm terraços para as pessoas terem uma boa vista para o mar, sabes porquê?

D: Porque é mesmo ao pé do mar. Há muita gente que vai de férias para o Algarve.

AC: Sim e porque há muitos turistas. Assim podem descansar nas varandas e verem o mar.

Eu: Sabem o que são turistas?

D: São pessoas que vão de férias passear.

Eu: Muito bem (Nota de campo 10).

Depois desta pequena reunião propus-lhes que partilhassem estas pequenas descobertas com os outros grupos para que pudessem partilhar ideias de modo a fazerem descobertas ainda mais interessantes ou ajudar os outros grupos, que ainda não tinham feito estas interligações causais, a conseguir fazê-las.

Depois desta partilha alguns grupos conseguiram tirar algumas ilações que não tinham percebido antes. Por exemplo o grupo da Estremadura percebeu que, por esta região se encontrar à beira mar, uma das suas principais atividades comerciais era o pescado, e que também por isso havia muitos pratos típicos cujo principal ingrediente era o peixe. Perceberam também que

por haver muitas praias e por ser nesta zona que se situa a capital do país havia também muitos turistas.

O grupo das Beiras percebeu que as casas do interior eram diferentes das do litoral por causa da sua posição geográfica estar mais perto ou mais longe do mar.

F: Olha lá professora, a gente também já sabe porque é que as casas deste lado (referia-se ao interior) são de pedra e deste lado (referia-se ao litoral) são às riscas.

Eu: Então?

F: Era porque estas (litoral) são a imitar as barraquinhas dos pescadores por causa de ser ao pé do mar e haver muitos pescadores. E as deste lado (interior) são feitas com o que há lá, como as casas do Minho, de Trás-os-Montes e do Douro Litoral.

Eu: Muito bem! (Nota de campo 11).

L: Agora também já sabemos porque é que as casas da Madeira são assim.

Eu: Expliquem-me.

L: Estas são casas típicas, nem todas são assim, são feitas de colmo, que é esta palha, e de madeira, porque nesta ilha não havia muitas pedras e porque isto é bom para o frio e para o calor, porque há lá as duas coisas.

D: E há lá palmeiras e cocos...

L: Isso não tem nada a ver com isto.

DI: Professora ele diz que como isto são ilhas têm que ter palmeiras e cocos.

Eu: D, pode e deve haver por lá algumas palmeiras ou coqueiros, não sei, mas não é essa a plantaçãõ mais importante da ilha. Vejam lá se descobrem qual é?

L: Eu sei. São as bananas.

Eu: Exato, e há outra...(Nota de campo 12).

Foram desta forma chegando a algumas conclusões importantes para apresentar no trabalho.

6. Tratamento da Informação Recolhida e Preparação da Apresentação

Apesar de nesta fase considera-se adequado uma participação discreta do professor, acabei por me envolver de uma forma mais ativa. Primeiro porque eles eram pequenos e precisaram da minha ajuda para construir algumas frases mais difíceis de forma coerente. Segundo porque a apresentação era em *Powerpoint* e eles demoravam imenso tempo a escrever no computador e não conseguiam trabalhar no programa nem colocar fotografias sem a minha ajuda.

Esta fase também foi um pouco mais apressada porque coincidiu com a altura das fichas de avaliação finais, então acabei por ajudá-los a escrever em alguns momentos para acelerar um pouco o processo. Esta situação voltou a comprometer o desenvolvimento das competências dos alunos nas TIC.

Nesta fase já só trabalhava um grupo de cada vez, de forma intercalada, enquanto os colegas estavam a fazer revisões para as fichas com a professora Helena.

Esta forma de elaboração da tarefa teve a vantagem de tornar o trabalho de cada grupo mais secreto e manter assim o efeito de surpresa nas apresentações.

Em termos de configurações tentei fazer tudo parecido pois o trabalho quando reunido pretendia ser um só, **“Conhecer Melhor as Regiões de Portugal”**.

7. Apresentação dos Trabalhos

Antes da apresentação formal à outra turma de 3º ano fez-se uma apresentação na turma, que serviu tanto para os alunos poderem preparar a apresentação, como para ficarem a conhecer as características das regiões trabalhadas pelos outros grupos, apesar de já terem havido trocas de informações durante a fase do trabalho de campo e da fase da avaliação do processo.

Posteriormente, procedeu-se à apresentação dos trabalhos aos colegas da outra turma. A sala estava arrumada e os alunos convidados estavam sentados

às mesas que estavam dispostas em forma de U para que todos pudessem ver e ouvir as apresentações de todos os grupos.

O trabalho foi apresentado em *Powerpoint (em anexo)*, em forma de documento único, no entanto estava dividido por capas com imagens de cada uma das regiões a apresentar. Os grupos iam trocando de lugar e apresentando, cada um, a parte que lhe pertencia.

Os alunos da outra turma foram convidados a apreciar o trabalho dos colegas, não em termos de conteúdo, mas em termos da expressividade: colocação e volume da voz, transmissão da informação e postura. A professora Helena e a professora da outra turma foram convidadas a apreciar o trabalho em termos de conteúdo.

Os tempos limite de apresentação foram um pouco ultrapassados em alguns grupos, maioritariamente devido a casos de inibição por parte de alguns alunos, que levavam à necessidade de repetição das frases pois não tinham sido audíveis a todos os alunos convidados, outros porque tinham alguma dificuldade em ler corretamente as frases.

No final fez-se uma avaliação do processo e da dinâmica do grupo em que a professora Helena também participou.

De uma forma geral, as apresentações dos trabalhos correram bem, pois os alunos conseguiram transmitir a informação essencial do trabalho, dando a conhecer aos outros alunos as principais características das regiões e os motivos pelos quais as casas têm diferentes arquiteturas dependendo da região a que pertencem.

8. Balanço

Nesta fase fez-se a síntese final analisando de forma positiva e construtiva o contributo de cada grupo e de cada um dos seus elementos. Neste ponto, fez-se referência a todos os aspetos que decorreram durante a elaboração dos trabalhos, referenciando os pontos menos bons e enaltecendo os aspetos positivos, de forma a encorajá-los relativamente a futuros projetos.

Finalmente felicitaram-se todos os participantes pelo trabalho realizado.

Capítulo quarto

Considerações globais

O ensino centrado no aluno em que é este o produtor das suas aprendizagens é um aspeto central deste relatório de investigação. Assim sendo, a ideia-chave deste estudo é considerar e analisar o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos através do trabalho de projeto.

Este projeto permitiu desenvolver as aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos da área disciplinar de Estudo do Meio, pois ficaram a conhecer algumas características das regiões de Portugal, tais como: a sua posição geográfica e a sua implicação relativamente às principais atividades económicas de cada região; o clima e os seus efeitos na agricultura, na gastronomia, nas atividades económicas, na arquitetura e no turismo; o relevo e os tipos de rochas que compõem os solos de determinada região e as suas implicações nas construções e arquitetura; etc.

Este projeto permitiu também desenvolver outras aprendizagens e competências quer a nível social, quer a nível do “saber fazer”. A nível social, a experiência de trabalho em grupo permitiu-lhes desenvolver competências tais como: saber ouvir e respeitar as opiniões dos outros e ao mesmo tempo saber defender o seu próprio ponto de vista; saber expor-se perante os outros; saber expressar-se de forma correta; etc. Relativamente ao “saber fazer”, através deste projeto os alunos puderam desenvolver, de uma forma transversal, a área da língua portuguesa e a área das TIC.

Na área curricular da língua portuguesa os alunos trabalharam e desenvolveram: técnicas de pesquisa; recolha, análise e seleção da informação mais importante; a capacidade de sintetizarem a informação; a organização da informação e a construção de frases e de textos coerentes e claros. Esta atividade proporcionou-lhes também desenvolver as suas competências gramaticais, permitiu o aumento do léxico e de uma forma geral, conduziu ao desenvolvimento da linguagem.

Na área das TIC, os alunos desenvolveram algumas competências ao nível da construção de um *Powerpoint*, na pesquisa de dados através do motor de busca do Google, na formatação de textos e de imagens, na escrita e na coordenação e manuseamento do rato. No entanto, esta parte do trabalho foi a que menos se conseguiu explorar, tal como já referi anteriormente. Para alguns alunos esta era a primeira vez que trabalhavam com um computador e, por isso, demonstraram muitas dificuldades na escrita e demoravam muito tempo a procurar as letras, tinham muitas dificuldades em manusear o rato e em formatar ou inserir imagens, pelo que havia a necessidade da minha intervenção e ajuda. Para agravar a situação, para além destas dificuldades, o tempo disponível para a realização do projeto começava a escassear devido à aproximação do final do ano letivo e das fichas de avaliação. Por estes motivos este processo teve que ser um pouco apressado, diminuindo o tempo de exploração e manuseamento com o computador, o que pôs em causa o desenvolvimento das competências relativas às TIC.

Por se tratar de um projeto algo extenso e com muita informação, havia uma necessidade constante de análise e de reflexão da minha parte para que não nos perdêssemos. Esta foi uma das minhas maiores dificuldades, talvez devido à minha inexperiência. Por vezes sentia-me perdida, por um lado porque havia muita informação que os alunos achavam interessante, mas que nos afastavam do nosso “problema”, por outro lado sentia que devia deixá-los investigar e explorar essa informação e satisfazer a sua curiosidade natural. Claro que não o fiz pois corria o risco de nos perdermos e nos desviarmos da nossa questão principal e do nosso problema parcelar, pondo assim em causa o próprio projeto. Por isso, foi mais seguro para mim ter um guião com perguntas importantes, cujas respostas nos permitiriam chegar ao cerne das nossas questões/problemas: ficar a conhecer as características das regiões de Portugal – problema principal; e porque é que a arquitetura das casas é tão diferente umas das outras – questão parcelar. No entanto sugeri que futuramente fizessem outro trabalho de projeto onde pudessem procurar responder a outros problemas que tivessem achado interessantes.

Este projeto, apesar de complexo, foi muito enriquecedor. Proporcionou-me várias aprendizagens e ajudou-me a crescer enquanto profissional. Neste momento da minha vida ainda estou a desenvolver o meu “eu” profissional que, apesar de pouco experiente, já sabe o que não quer ser ou fazer com os seus alunos. E este trabalho foi definitivo para que eu possa fazer este tipo de afirmação, pois vai ao encontro do que eu sempre quis: não ser mais uma professora, mas ser aquela professora que faz os alunos quererem aprender e gostarem de aprender. Será isto uma alquimia?! Irei passar o resto da minha vida a tentar descobrir...

Na minha opinião, o trabalho de projeto proporciona uma aprendizagem significativa, na medida em que são os alunos que vão construindo as suas aprendizagens consoante os seus interesses, e significativa porque dá sentido ao que se aprende, ou seja, não é uma mera transmissão de informação vã e sem significado prático, mas sim uma aprendizagem desejada, construída e útil no dia-a-dia dos alunos. Além disso proporciona outro tipo de aprendizagens e competências transversais aos conteúdos programáticos.

A construção deste relatório foi um trabalho particularmente difícil, pois o tema que escolhi é muito complexo e envolve várias correntes de pensamento de vários autores. Por vezes sentia que eu própria estava a fazer um trabalho de projeto ao por em prática o trabalho com os alunos e ao construir este relatório. Parecia que estava a fazer um trabalho de projeto dentro de um trabalho de projeto, o que não deixa de ser um pouco verdade. Pois para mim este trabalho foi um trabalho de pesquisa, de construção de aprendizagens e desenvolvimento de competências, escolhido por mim de acordo com os meus interesses, cujo objetivo era refletir sobre as potencialidades do trabalho de projeto nas aprendizagens e competências dos alunos, neste caso relativamente ao programa do Estudo do Meio. No entanto, mesmo com algumas dificuldades, sinto que este trabalho foi uma mais-valia e que me enriqueceu bastante quer a nível pessoal, profissional e até social.

Apesar das dificuldades, adorei fazer este trabalho.

Referências Bibliográficas

- Bassan, V. J. (1978). *Como interessar a criança na escola*. Edições Almedina.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Texto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-Ação nas práticas Educativas*. Obtido de Repositório Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- DGE, & Educação, M. (2004). *Programa de Estudo do Meio do ensino Básico - 1º Ciclo*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_progr_ama_1c.pdf
- Elvira, L., Malpique, M., & Santos, M. R. (1991). *Trabalho de Projecto - Aprender por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Fernandes, S. O. (Julho de 2014). *Trabalho de Projeto como Metodologia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/.../1/FERNANDES%20Sonia%202014.pdf>
- Ferrari, M. (1 de Julho de 2011). *Educar para crescer*. Obtido de <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/maria-montessori-307444.shtml>
- Ferrari, M. (1 de Julho de 2011). *Educar para crescer*. Obtido de <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/pestalozzi-307416.shtml>
- Formosinho, J. M. (2008). *Currículo sem Fronteiras*. Edições Pedago.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Jardim, I., Silva, P., Motta, R., & Cupello, S. (21 de Maio de 2012). *Propostas e Apostas Pedagógicas em Educação Infantil*. Obtido de <http://apostasemei.blogspot.pt/2012/05/adolphe-ferriere.html>
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kilpatrick, W. (2006). *Kilpatrick, W. H. O Método de Projeto*. Viseu: Livraria Pretexto - Edições Pedago.
- Luedemann, C. d. (Dezembro de 2002). *Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na Revolução*. S. Paulo: Expressão Popular.
- Marques, L. (Janeiro/Abril de 2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *APEI - Cadernos de Educação de Infância nº 107*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

- Oliveira, C. L. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*. Belo Horizonte.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a Nossa Própria Prática: uma estratégia de Formação e de Construção do Conhecimento Pessoal*. Obtido de PNA 2:
[http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2\(4\)Investigar.pdf](http://www.pna.es/Numeros2/pdf/Ponte2008PNA2(4)Investigar.pdf)
- Ramalho, P. (1 de 7 de 2011). *Educar para Crescer*. Obtido de
<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>
- Rubem, A. (2004). *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Educar da DPASCHOAL.
- Sousa, A. C. (Junho de 2015). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de Biblioteca Digital IPB:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12003/1/Ana%20Cl%C3%A1udia%20Queir%C3%B3s%20de%20Sousa.pdf>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Loures: Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXOS:

- **Ficha diagnóstica;**
- **Lista de Itens I;**
- **Lista de Itens II;**
- **Lista de Itens III;**
- **Relatório;**
- **Trabalho final sobre as regiões**